Suzeley Kalil
Eduardo Mei
Cláudio de Carvalho Silveira
(Orgs.)

De Cuba à Patagônia

Desafios da educação militar no terceiro milênio

De Cuba à Patagônia

SUZELEY KALIL
EDUARDO MEI
CLÁUDIO DE CARVALHO SILVEIRA
(Orgs.)

DE CUBA À PATAGÔNIA

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO MILITAR NO TERCEIRO MILÊNIO

Sumário

Apresentação

Suzeley Kalil
Eduardo Mei
Cláudio de Carvalho Silveira

A educação é a principal ferramenta de socialização do ser social cuja função é transmitir os valores da sociedade, transformar o ser individual em ser coletivo e construir a homogeneidade necessária que solda a solidariedade essencial à existência de cada sociedade. No processo de socialização efetuado pela escola, transmitem-se habilidades que são carregadas de valores que permitem ao mesmo tempo a reprodução e a transformação da sociedade (Durkheim, 1978; Berger; Luckmann, 1996).

Cada sociedade cria seu próprio sistema de educação, dividindo o processo de ensino e aprendizagem em diferentes ramos com o objetivo de especializar conjuntos de indivíduos em determinadas habilidades. A educação militar é um desses ramos, cujo objetivo é erigir o ser militar. A educação militar é um processo de despersonalização individual para a internalização nos soldados de valores dominantes na corporação bélica (Ludwig, 1998).

O alicerce da profissão militar, desde a formação de Forças Armadas nacionais, é o eixo hierarquia-disciplina. Em torno dele, construíram-se diferentes doutrinas e desenvolveram-se técnicas de combate. Sem rompê-lo, organizaram-se Forças Armadas em diferentes quadrantes do mundo e sob formas e regimes políticos diversos, com seus inimigos particulares e interesses variados.

A educação pode ser dividida em três aspectos: ensino formal, endoutrinação e adestramento. O ensino capacita intelectualmente e prepara para o exercício de determinadas funções e missões, respaldadas no papel social emprestado a cada profissional. No adestramento, o soldado torna-se hábil no manejo de armas, tecnologia e até de seu próprio corpo. Por último, por meio tanto da educação formal como do processo de convivência nos quartéis e nas escolas, o indivíduo torna-se militar em sentido amplo, comungando com seus pares os mesmos valores e cultura social que, como tais, devem se apresentar no centro da doutrina dirigida às forças nacionais.

O ensino militar tem passado por grandes transformações em razão das novas tecnologias e formas de fazer a guerra e manter a paz. Na Europa, por exemplo, a educação militar transitou de um sistema nacional no qual o ensino militar era isolado relativamente ao ensino civil (compondo quase dois sistemas) dos anos entreguerras para um sistema comum e compartilhado atualmente (Paile, 2011).

O esforço de criação da União Europeia no âmbito da educação plasmou-se na Declaração de Bolonha, assinada em 1999 na cidade italiana de mesmo nome, dando origem ao processo Bolonha, ainda em andamento, que representa o compromisso dos países signatários de reformar seus sistemas de ensino a fim de torná-los compatíveis na formação de quadros e competitivos internacionalmente.

No âmbito da educação militar, o processo Bolonha visa facilitar o intercâmbio de estudantes-oficiais entre os países, e mesmo em funções comissionadas, e a integração entre profissionais civis e militares. Isso implicou grande redução das diferenças de formação, mas não na criação de um único sistema de ensino europeu.

Na maior parte dos casos, a escola militar inicia-se logo após o ensino médio, incorporando jovens em torno dos 18 anos, para cursos universitários que variam de quatro e sete anos, ao término dos quais o estudante inicia sua carreira como oficial em uma das Forças Armadas ou na Guarda Nacional. A Espanha, por exemplo, aboliu o ensino exclusivamente militar: por meio da corresponsabilização entre universidades civis e academias militares, o candidato ingressa nas engenharias e paralelamente tem treinamento

nas academias militares. Já em Portugal, quem escolhe a carreira de soldado decide por uma das Forças e estuda em academias exclusivamente militares.

O caso europeu não é isolado. Considerando exclusivamente o mundo ocidental, pode-se dizer que existe uma tendência em abolir as diferenças entre educação militar e educação civil. Provavelmente, tal tendência é produto do adestramento do profissional, que hoje exige muito mais habilidade no manejo da tecnologia do que no esforço físico.

Na contramão do exemplo europeu, o Brasil mantém sistemas de ensino distintos para civis e militares. Como informa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, em seu artigo 83, "o ensino militar é regulado em lei específica, admitida a equivalência de estudos". Regularizou-se, assim, a permanência de quadro sistemas de ensino distintos: sistema de educação nacional – que rege a formação de todos os cidadãos não militares –, sistema de educação da Marinha – que rege a formação profissional militar-naval –, sistema de educação do Exército – que rege a formação dos profissionais do Exército – e sistema de educação da Aeronáutica – que rege a formação dos profissionais da Força Aérea.

Cumprindo determinação judicial, cada força promulgou uma lei específica: a Lei n.12.464/2011 regulamenta o ensino na Força Aérea; a n.12.704/2012, da Marinha; e a n.12.705/2012, do Exército. Todas elas, repetindo a LDB, indicam equivalência de estudos com grau universitário entre os sistemas civil e militar, o que permite que o oficial-militar faça cursos de pós-graduação em instituições civis, já que detém o título de bacharel. Porém, não há reciprocidade. Ou seja, um bacharel formado em uma instituição superior civil não pode frequentar escolas militares em cursos da carreira castrense, no nível de pós-graduação. Também não existe reciprocidade no aproveitamento de estudos. Caso um oficial deseje fazer cursos extras no mundo civil, a maioria deles não pode ser aproveitada para a sua ascensão na carreira militar.

Exceção é o caso do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA) – criado nos anos 1950, como resultado do esforço do

marechal Casimiro Montenegro Filho – e do Instituto Militar de Engenharia (IME). Ambos constituem escolas híbridas, nas quais civis e militares realizam seus estudos. No entanto, elas não formam oficiais para as Forças Armadas, cujos soldados devem cursar uma das academias militares para que possam chegar ao topo da carreira.

A educação militar comporta ainda escolas de formação de soldados e suboficiais, que não têm grau universitário e normalmente não permitem ascensão à carreira de oficiais. Também nesse caso, ela é oferecida para jovens entre 18 e 24 anos, dependendo do país e da natureza do serviço militar, se obrigatório ou voluntário.

Na América Latina, não há uma entidade geral que padronize a estrutura política e o modelo de educação como na União Europeia. Portanto, cada país adota as formas e normas que acredita serem as mais adequadas para educar seus militares. A maioria dos estudos se preocupa com o nível do oficialato, dada a característica hierárquica da vida castrense (Silveira, 2016).

No contexto sul-americano, dada a constante participação dos militares na política, com a manutenção menor ou maior da autonomia político-institucional das Forças Armadas, nem sempre há conexão entre os sistemas civil e militar de ensino. Todavia, conforme os textos reunidos neste livro exemplificam, a região conheceu, no interior dos processos de transição dos regimes burocrático-autoritários para governos democráticos que marcaram os últimos 30 anos, tentativas, mais ou menos profundas, de maior controle civil sobre a educação militar.

De todo modo, há uma modernização da educação no nível de graduação e pós-graduação, sobretudo para o segmento dos oficiais, que está voltada à análise das ameaças tradicionais de conflitos internacionais, bem como das chamadas novas ameaças que causam influência na missão, no preparo e no emprego das Forças Armadas da região. Assim, valores ético-políticos e treinamento técnico-operacional vão se modificando em termos institucionais, de maneira autônoma em relação a outras nações e à própria população nacional e ao sistema de ensino civil nelas existentes, uma vez que os militares mantêm vínculos mais próximos com as grandes potências.

Partindo da premissa de que a educação é elemento essencial para a construção da cultura política, lembrando que há um esforço de construção de regimes democráticos na região (Mathias, 2010), considerou-se não apenas necessário mas também oportuno propor um estudo amplo objetivando refletir sobre como estão sendo formados os profissionais das armas na região, a fim de proporcionar subsídios para análises sobre a compatibilidade entre as políticas de defesa e o preparo nacional para responder a elas, sobre a cooperação em defesa na região, sobre a relação entre regime político e preparo profissional das Forças Armadas etc.

Tendo isso em mente, os organizadores deste livro, pesquisadores do Grupo de Estudos de Defesa e Segurança Internacional (Gedes), propuseram tal desafio a um conjunto de estudiosos que participam, em menor ou maior grau, das pesquisas levadas a cabo pelo Gedes. Assim, os 16 capítulos que se seguem, redigidos entre março de 2019 e julho de 2020, refletem os esforços de 26 autores, aos quais se somaram outros sete jovens que se dispuseram a verter para a língua portuguesa os originais escritos em espanhol. Registre-se que toda a revisão foi realizada por Suzeley Kalil, a fim de padronizar os termos utilizados na tradução das obras.

A investigação foi pensada para cobrir toda a América do Sul, menos a Guiana Francesa, por ser ela um departamento francês em ultramar, e, portanto, incorporá-la demandaria um estudo maior sobre a educação militar na França e, por conseguinte, na União Europeia, o que ampliaria por demais os modestos objetivos da pesquisa. Contudo, incluímos Cuba, por entendermos que esse pequeno país poderia oferecer uma perspectiva diferente para a profissionalização militar, uma vez que é a única experiência socialista que conhecemos no continente.

O livro inicia-se com um texto intitulado "Educação, estratégia e os fins da política", no qual Eduardo Mei discorre acerca da educação como variável estratégica e, nessa perspectiva, traça um panorama histórico-social do tema, relacionando-o aos fins da comunidade (*res publica*). A educação é considerada como essencial à consecução do bem-estar público e social, de modo a construir uma comunidade

na qual se vive em dignidade plena e que, justamente por isso, empenha-se em garantir a sua defesa perante ameaças militares externas. O autor pondera também que é um contrassenso uma comunidade miserável arcar com um aparato militar dispendioso, perante ameaças que podem ser debeladas diplomaticamente ou mesmo ameaças militares inexistentes.

Considerando a educação militar na América do Sul, a Argentina é o primeiro país analisado. No capítulo dedicado ao país, Ugarte passa em revista o processo de transição argentino apontando nele como o tema da educação foi incorporado, considerando o necessário controle civil da defesa e a subordinação dos militares ao governo civil.

Segue-se a análise de Loreta Telleria sobre a recente experiência de educação dos militares bolivianos, reformada para promover a inclusão das populações originais nas Forças Armadas por meio do Programa de Igualdade de Oportunidades e criar vetores de equidade social e autonomia de poder por meio da abertura da Escola de Comando Anti-Imperialista. Tais experiências, bastante originais, fracassam, sendo abandonadas assim que acontece o golpe de estado que afasta Evo Morales do governo, apontando a covardia das elites locais e a persistência de ideologias forâneas na doutrina castrense.

O caso brasileiro recebe a atenção em dois capítulos. Ana Penido analisa os cursos de graduação do Exército, oferecidos na Academia Militar das Agulhas Negras (Aman). Sua pauta é conhecer o sentido em que valores, normas e desafios existem para identificar o perfil do futuro general, cuja formação, além de técnica, deve ser compatível com as necessidades de defesa e segurança do Estado, assim como ter Forças Armadas identificadas com a sociedade na promoção de uma cultura democrática e da paz. Já Silveira apresenta em seu texto o tipo de modernização organizacional da Marinha, passando em revista a formação do oficial naval e, principalmente, enfatizando como a Marinha criou um curso de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado profissional, para a educação de militares e civis no conhecimento de aspectos considerados relevantes dos estudos marítimos.

O capítulo seguinte é dedicado ao Chile. Nele, Liza Zúñiga mostra que a educação militar continua sendo um mundo fechado e atinente apenas aos militares, mesmo na democracia, ainda que tenha havido grande impacto na formação das Forças Armadas nos últimos anos, especialmente pela abertura delas às mulheres.

A Colômbia, país que teve sua realidade mais marcada pela influência dos Estados Unidos entre os da região, é analisada em dois capítulos. No primeiro, os autores objetivam mostrar os vínculos das Forças Armadas com a sociedade, avaliando como a educação militar contribuiu e ainda contribui para isso. Já o texto de Tobón Martínez apresenta as mudanças organizacionais em termos das reformas do quadro geral e de escolas militares, com destaque para o Exército, apontando autenticidade latino-americana e nacional colombiana ante a realidade continental e a influência dos Estados Unidos no subcontinente.

Cuba é o objeto do capítulo seguinte. Nele, Milagro Castañeda apresenta como se constroem as Forças Armadas em uma sociedade socialista. Aqui é mais nítida a vinculação direta povo-Forças Armadas, em razão da história do país, que vive uma disputa constante com os Estados Unidos. Mostra-se, então, como forças militares, quando revolucionárias, são responsáveis não apenas pela defesa do país, mas também pela construção da identidade nacional.

Paco Moncayo, importante político e militar equatoriano, assina o capítulo dedicado ao Equador. Nele, mostra que as mudanças promovidas na educação militar respondem a demandas de um país preocupado com as diversas incertezas, internas e externas, porém orientado pela lógica bolivariana do "socialismo do século XXI".

A educação militar no Paraguai é objeto de estudo do capítulo subsequente. Nele, os autores se dedicam a mostrar como a região desconsidera o pequeno país, mas como ele pode ser importante para pensar as relações entre civis militares regionais e, principalmente, para exemplificar a constituição da educação militar. Na discussão, seus autores apontam o insulamento da matéria relativamente à constituição dos distintos governos no país.

Florez e Huertas Rodríguez apresentam a realidade peruana. O Peru é um país cuja ênfase de treinamento militar para as funções internas e externas continua relevante por causa de guerras e guerrilhas no seu passado recente, marcando a distinção entre a realidade militar e a civil em termos educacionais.

O mais recente dos países sul-americanos, o Suriname, é objeto do capítulo subsequente. Destaque-se que não é um país latino, pois de colonização holandesa. Correa e Fassi buscam mostrar que, embora não possa fugir de sua herança, o país procura integrar-se aos ditames contemporâneos na formação de seus militares em todos os níveis, respeitando o contexto ao mesmo tempo amazônico e caribenho.

O Uruguai é o caso analisado em seguida. Locattelli mostra que no país a educação militar de praças e oficiais está integrada aos demais setores da educação nacional civil, apesar da autonomia que cada setor possui. Isso significa que o país promoveu mudanças necessárias para integrar suas Forças Armadas à democracia. Como é apresentado no capítulo, os atores, civis e militares, souberam negociar ao longo do processo de transição, criando uma realidade na qual a educação militar, parte do sistema nacional, é importante para a afirmação da soberania nacional.

Por fim, seguem-se os dois capítulos dedicados à Venezuela. Do ponto de vista político, respondem a perspectivas diametralmente opostas. Porém, do ponto de vista acadêmico, pode-se dizer que se complementam. Nesse sentido, o primeiro capítulo, oferece um panorama geral sobre a evolução política da Venezuela, localizando nesse sobrevoo a educação militar. Depois, já no capítulo subsequente, a autora defende o personalismo ao qual se subsumiram as Forças Armadas venezuelanas.

Por último, mas não menos importante, cabe-nos agradecer aos entusiastas deste projeto, sem os quais certamente ele não teria chegado a bom termo. Assim, agradecemos a Samuel Alves Soares, não apenas por acreditar no projeto, mas defender sua publicação; a Ana Penido, por estar presente em todas as horas que precisávamos; aos estudantes do Programa "San Tiago Dantas" – Cristian

Daniel Valdivieso, Jorge Rodrigues, Maria Mercadante, Matheus Oliveira – e de iniciação científica – Aline de Souza Machado, Ana Carolina Miguel Faustini, Júlia Carvalho Junqueira, Luiza Correa –, que auxiliaram a aproximar o dito do que se queria dizer.

Referências

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*: tratado de sociologia do conhecimento. 26.ed. Petrópolis: Vozes, 1996.

DURKHEIM, E. *Educação e sociologia*. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

LUDWIG, A. C. W. *Democracia e ensino militar*. São Paulo: Cortez, 1998.

MATHIAS, S. K. Modelos educativos comparados en Iberoamérica. In: MEJÍAS, S. (Org.). *Sistemas de enseñanza militar y educación para la defensa en Iberoamérica*. Madrid: Instituto Universitario General Gutiérrez Mellado, 2010.

PAILE, S. *Europe for the future officers, officers for the future Europe*: compendium of the European military officers basic education. Warszawa: Polish Ministry of National Defense, 2011.

SILVEIRA, C. de C. (2016). *A formação dos oficiais da Marinha do Brasil*: educação, formação, pensamento estratégico (1978-2001). Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas, 2016.

1
Educação, estratégia e os fins da política

Eduardo Mei

A estratégia é a sabedoria prática (φρόνησις, *phrónesis*) e a arte do líder militar (στρατηγός, *stratēgós*), e subordina-se à política. Destarte, consideramos a educação como variável estratégica na consecução do bem-estar (εὐδαιμονία, *eudaimonía*) da comunidade, entendida aqui como república (*res publica*, πολιτεία) (Aristotele, 1999, p.2-5). No mundo contemporâneo, o bem-estar equivale à vida digna em sua plenitude. Em outras palavras, em termos teóricos e ideais, o conjunto da comunidade define os seus fins políticos (os quais, em sua integralidade, constituem o seu bem-estar) e, no caso em que forças externas ameacem a sua realização, estabelece os meios estratégicos com os quais tais ameaças serão debeladas. A educação, considerada como variável estratégica, é concebida como aquela adequada à realização dos fins da comunidade (doravante, neste texto, o termo "educação" será utilizado sempre nessa acepção específica). Portanto, a educação envolve a preparação dos meios estratégicos necessários à defesa da comunidade perante ameaças ao seu bem-estar. A educação dos militares é, por suposto, crucial à defesa perante essas ameaças. Não obstante, a educação é também essencial na consecução do bem-estar em geral, na realização de uma comunidade que vale a pena defender, pela qual vale a pena lutar. É inconcebível, portanto, um "exército" bem alimentado que atue na

defesa de uma comunidade miserável e famélica. Tal aparato fardado nada mais seria do que um parasita, um sanguessuga que exaure a energia e a vida do corpo que o sustém.

A defesa envolve, outrossim, meios técnicos materiais de cujo domínio a comunidade deve incumbir-se. Na antiga Atenas, aristocrática e mercantil, os meios técnicos envolviam a hípica e a náutica (Aristotele, 1999, p.2-3). Nas sociedades industriais e mais ainda nas pós-industriais, a realização do bem-estar da comunidade e o adestramento e apetrechamento dos seus meios militares exigem ciência e tecnologia. Por conseguinte, o bem-estar da comunidade exige o seu esforço em prover a educação em sentido amplo, visando ao próprio bem-estar de todos e aos meios necessários para enfrentar eventuais ameaças externas à sua realização. Essas considerações indicam os termos em que discorreremos sobre a educação como variável estratégica. É ineludível considerar a educação de uma perspectiva teórica e ideal: a educação que compõe e fomenta o bem-estar da comunidade. Porém, é preciso também considerar a exceção que, por contraste, ilustra a teoria. Caso não o fizéssemos, incorreríamos nos equívocos dos discursos oficiais e da ciência positiva: tomar a teoria como realidade, edulcorando-a, ou por ignorância ou por hipócrita omissão; encerrar-se em conceitos e linguagem pseudocientífica, velando a realidade que deveria revelar. Nas linhas que seguem, portanto, as considerações teóricas serão contrastadas à exceção brasileira, considerada como caso mórbido.

Eudaimonia, bem-estar social e dignidade plena

Na Grécia antiga, o bem-estar da república não contemplava um grande contingente de habitantes da cidade (πόλις), excluindo estrangeiros, escravos, mulheres, crianças e jovens. A eudaimonia era acessível apenas ao varão grego, adulto, livre e com posses, pois se tratava não de um estado, mas de uma atividade autossuficiente (αυταρχία, autarquia) da alma segundo a razão, cujo exercício demandava recursos (Aristotele, 1999, p.19-21). Segundo Aristóteles

(1998, p.58-61), uma vez que os teares não teciam sozinhos, os escravos eram condenados à vida produtiva e excluídos da liberdade, da vida ativa e da felicidade. A conquista da Grécia pelos macedônios, curiosamente, democratizou a eudaimonia. Quando as repúblicas gregas perdem a soberania, a eudaimonia é subtraída do âmbito público e se recolhe ao mundo doméstico, contemplando, na ética epicurista, escravos, mulheres, jovens e crianças. Entretanto, o problema produtivo persistiria.

A revolução copernicana germina uma nova relação do homem com a natureza, inscrevendo-o no tempo profundo e na evolução das espécies.[1] Ao pautar a invenção de novas "cosmogonias", semeia-se um novo acordo – problemático – do homem com o meio ambiente, forçando-o a reconstruir o sociometabolismo com a natureza, sob o risco de sucumbir ao colapso ambiental (Marques, 2018). Com a Revolução Industrial, dissemina-se a ideia de substituir o domínio do homem sobre o homem pelo domínio dos homens sobre a natureza. De fato, as revoluções burguesas e a indústria fomentam a liberdade e igualdade jurídicas, essenciais para a disseminação do contrato livre e individual de trabalho, e põem em curso a luta por direitos. O imenso aumento da produtividade do trabalho, propiciado pela pesquisa científica e pelos investimentos em tecnologia, revoluciona os termos do problema produtivo formulado por Aristóteles. A eudaimonia deve agora contemplar, além da liberdade e igualdade jurídicas, a liberdade e igualdade socioeconômicas. No século XIX e, mais intensamente, no XX, as mulheres ocupam a cena política e, somando-se às lutas dos negros e indígenas por direitos civis, colocam os direitos identitários na ordem do dia. Finalmente, a crise climática e o colapso ambiental indicam a urgência dos direitos ambientais e inscrevem na pauta política o direito das gerações futuras.

Quando o (ainda) não existente passa a ser sujeito legítimo de direitos, a "segunda proposição" da teoria kantiana da história adquire um conteúdo novo e absolutamente revolucionário. Segundo Kant (1986, p.11), "as disposições naturais que estão voltadas para

---

1 Para essa discussão, ver Gould (1991), Rossi (1992) e Tort (2008).

o uso de sua razão devem desenvolver-se completamente apenas na espécie e não no indivíduo". Tal como essas disposições naturais, também as tarefas da razão, cuja realização interessa aos "nossos descendentes longínquos" ("nona proposição"), devem desenvolver-se apenas na espécie humana, contemplando, portanto, em igualdade de direitos, todos os povos e etnias (Kant, 1986). Tais tarefas realizam-se na plenitude da dignidade humana e se apresentam na propositura de direitos humanos universais. Destarte, a eudaimonia da república deve contemplar uma ampla e crescente gama de direitos: direitos coletivos e individuais à liberdade, à igualdade, à diferença e à diversidade; direitos políticos, civis, sociais, econômicos, identitários e ambientais. Essa ampla e crescente gama de direitos pode ser resumida na fórmula "direito a ter direitos". Seguramente, a realização desses direitos só pode ser obra coletiva e dialética. Inequivocamente, a educação cumpre um papel essencial nessa tarefa.

Guerra ofensiva, guerra defensiva e conflitos civis

Na Grécia antiga, o "estado de guerra era recíproco e quase perpétuo": as cidades-estados (πόλεις) eram pequenas demais para não se perturbarem umas às outras e a guerra era uma constante. Segundo Bruno Keil (apud Romilly, 1999, p.275), "A paz era uma interrupção contratual da guerra e não a guerra uma interrupção do estado de paz". Jacqueline de Romilly (1999, p.273) observa que na Grécia clássica vivia-se um estado de guerra quase perpétuo. Todos os cidadãos eram guerreiros e podiam, eventualmente, comandar o exército. Não obstante, as guerras eram limitadas por condições materiais nas quais se desenrolavam. As cidades-estados não tinham pretensões imperiais. Os confrontos não visavam à conquista de territórios, mas no máximo a retificações de fronteiras. A guerra era sazonal: como o inverno impunha sérias restrições, os combates ocorriam apenas no verão. Além disso, templos e santuários eram sagrados; embaixadores, tratados e tréguas eram respeitados, inclusive

pelos "bárbaros". De fato, Jacqueline de Romilly (1999, p.281) observa que, ao menos uma vez, a regra de respeito aos arautos "não parecia estar reservada aos gregos". Ademais, não combatentes e combatentes que se rendiam eram poupados (ibidem, p.283). Não obstante, as guerras médicas criaram as condições para que essas limitações fossem violadas.

A liga pan-helênica forjada para enfrentar os persas suscitou a emergência das pretensões hegemônicas de Atenas e a reação dos lacedemônios. A guerra tornou-se, então, um bom negócio para Atenas, que passa a cobrar tributos das cidades-satélites. A disputa entre Atenas e Esparta, por sua vez, provoca a emergência de conflitos e guerras civis (στάσις, pl. στάσεις) no interior das πόλεις gregas, opondo os partidários da república imperial ateniense e os da oligarquia espartana (ibidem, p.284). Ocorre, portanto, algo similar ao que denominaríamos "guerra total". Segundo Romilly (1999, p.285), "a guerra civil, que desse modo misturava-se à guerra real, nunca foi um jogo honrado, provido de regras; ela sublevava o crime e a violência". A guerra do Peloponeso e a violência fratricida que ela despertou suscitaram a emergência de discursos contrários à guerra. Entretanto, a ameaça representada pelos povos "bárbaros" era a motivação do pan-helenismo. Destarte, Isócrates (apud Romilly, 1999, p.286) exorta: "Será impossível ter uma paz segura se não fizermos uma guerra comum contra os bárbaros, impossível trazer concordância aos gregos até que tenhamos tirado vantagem das mesmas fontes e nos exponhamos ao perigo contra os mesmos inimigos".

A posição de Isócrates, todavia, era contestada por Sócrates, Platão e Aristóteles. Platão repele a noção de inimigo considerando-a inútil para fundamentar a república, cujas origens residem na demanda comum de satisfazer as necessidades primárias. A cidade-estado deveria guardar-se de iniciativas expansionistas, pois, como anota Frédéric Ramel (2002, p.111), "um movimento para o exterior poderia afetar o equilíbrio da Cidade autárquica", levando-a inclusive à tirania. Desse modo, Platão tolera a guerra defensiva, mas condena radicalmente a guerra ofensiva, já que esta entulhava a Cidade de muralhas, arsenais e tributos. Aristóteles segue Platão

na condenação da guerra ofensiva. As Cidades que faziam sua fortuna por meio da guerra, depois de conquistarem um império, sucumbiam, pois não estavam adaptadas à vida pacífica (ibidem, p.115-6). O homem que vive sob o império da violência não é um ser humano, pois não é um animal político (ibidem, p.120). Em suma, a guerra ofensiva era condenada por disseminar vícios e fomentar conflitos e guerras civis (στάσεις). O mesmo ocorria na Roma antiga. Regulada pelo direito religioso, a guerra era assunto estritamente externo. Destarte, a guerra e os guerreiros eram excluídos do âmbito sagrado do pomério (*pomœrium*) que demarcava os limites da *urbs* romana. O próprio templo de Marte localizava-se fora do *pomœrium*, e o mesmo ocorria com a assembleia dos centuriões (a reunião do povo em armas): ela jamais ocorria no interior da urbe (Rampelberg, 1986, p.69-71). Tais medidas profiláticas eram consideradas necessárias para que os militares não maculassem a política. Com efeito, as deliberações e decisões políticas devem ser prerrogativas exclusivas de cidadãos inermes. A esse respeito, Maquiavel observa, nos *Discorsi*, que um bom príncipe governa em segurança, sem necessidade de guarda pretoriana, em meio a súditos pacíficos, com o mundo em paz e dirigido pela justiça; o Senado em plena autoridade, os magistrados em toda dignidade, os cidadãos com riqueza opulenta. Inversamente, Maquiavel aponta os infortúnios provocados pelos que usurparam o poder, faltando apenas a peste para que a ruína fosse maior. De fato, vemo-los "atrozes pelas guerras, sedições e discórdias; cruéis na guerra e na paz; tantos príncipes mortos pelo ferro, tantas guerras civis, tantas externas" (Machiavelli, 1971, p.93).

Os parâmetros do debate permanecem basicamente os mesmos até o Renascimento, quando as obras de Maquiavel e depois as dos contratualistas alteram os seus termos. No bojo das guerras que forjaram o Estado moderno, Maquiavel despreza, em *O príncipe*, o papel da comunidade na origem do Estado. A política consiste, então, na conquista e manutenção do Estado, prioritariamente obra e mérito de um príncipe armado, um líder político e militar que concentra em suas mãos o comando do exército e a chefia do Estado por

meio de "boas armas e boas leis" (ibidem, p.275). Incumbe, portanto, ao príncipe estratego a fundação do Estado. Entretanto, embora a conquista do Estado (ou do poder do Estado) possa ser obra de um aventureiro ou mesmo de um bando de criminosos, a sua manutenção envolve a realização de fins que garantam apoio ao "príncipe" (ibidem, p.148). Se meios ilegais podem apresentar-se apropriados para a conquista do poder de Estado – mormente quando o vulgo foi convencido de que a corrupção contaminou todas as estruturas da instituição –, a manutenção do poder requer a realização de fins específicos. Além de zelar pelo fim da impunidade e pelo cumprimento das "boas leis", o Estado deve garantir a segurança e a liberdade dos cidadãos (ibidem, p.151).

Do mesmo modo, no caso das teorias contratualistas, a gênese do Estado não é a comunidade, mas o indivíduo. Entretanto, tão logo o indivíduo delega o direito natural de usar a violência para se autodefender, o Estado passa a ser a instituição política suprema e soberana, centralizando em suas mãos os ordenamentos jurídicos e tornando-se fonte exclusiva do direito e da justiça. Desde, então, há uma oscilação teórica e empírica (isto é, histórico-social) entre o Estado como razão e o Estado como força. Em *De Cive*, Hobbes (apud Bobbio, 2003, p.85) faz a apologia do Estado:

> Fora do Estado é o domínio das paixões, a guerra, o medo, a pobreza, o abandono, o isolamento, a barbárie, a ignorância, a bestialidade. Dentro do Estado o domínio da razão, a paz, a segurança, a riqueza, a decência, a sociabilidade, o refinamento, a ciência, a benevolência.

Essa visão apologética do Estado é confrontada pela visão crítica de Marx. Como resume Bobbio (2003, p.85), segundo Marx,

> [...] o Estado não é o reino da razão, mas sim da força; não o reino do bem comum, mas sim do interesse parcial; não tem como objetivo o bem-estar de todos, mas sim daqueles que detêm o poder, aqueles que, além de tudo, ao longo da história da humanidade sempre

foram uma minoria. [...] O Estado não representa a saída do estado de natureza, mas sim sua continuação sob outra forma.

Embora, sem sombra de dúvida, a crítica de Marx represente melhor a realidade histórico-social do Estado, como se trata neste texto de considerar propositivamente a educação, devemos frisar que os Estados variam historicamente e que há muito a ponderar entre um Estado de bem-estar social e um Estado terrorista ou um Estado (ou um regime) fascista. Em suma, desde o advento do Estado moderno, trata-se de lutar para impor limites aos abusos do poder estatal e para que ele seja a fonte garantidora do bem-estar social e da ampliação de direitos indicada anteriormente.

Estado, capital e imperialismo

A Idade Moderna, entrementes, introduz outro aspecto crucial da educação como variável estratégica. A expansão ultramarina europeia divide o mundo em metrópoles, colônias de exploração e, em casos excepcionais, colônias de povoamento. O jugo da colonização agrilhoou também as civilizações milenares da Ásia, adquirindo aí tintas distintas daquelas que predominaram nos outros continentes conquistados pelos europeus. Esses acontecimentos sublevam um aspecto fundamental a ser considerado no papel da educação na edificação de um mundo que prime pela emancipação humana. De fato, os crimes e danos praticados nas colônias europeias são imensuráveis. Sem saldar a dívida pelo genocídio indígena e pelo flagelo da escravidão, não há caminho para a emancipação humana. A educação não prescinde, portanto, de uma crítica do que Karl Marx (1996) denominou acumulação primitiva do capital. A gênese do capital afetou tanto as relações de produção quanto a disciplina militar. As leis sanguinárias que submeteram os camponeses expulsos das terras comunais ao trabalho nas primeiras manufaturas também permitiram a sua submissão aos rigores da disciplina militar nas galés e na infantaria. A moderna disciplina, tanto no âmbito produtivo

como no militar, desenvolve-se, portanto, em um ambiente social e economicamente desigual e politicamente autoritário.[2] Nesse contexto, é compreensível que no Brasil a educação também tenha sido colonial, adequada à predação dos recursos naturais do país e à superexploração dos povos que aqui habitam. E, do mesmo modo, compreende-se que, sob a ideologia neoliberal, seja maximamente isso, educação colonial e castradora, adaptada à desindustrialização e reprimarização do país e à exportação social e ambientalmente catastrófica de *commodities*.

Sequestrados pelo capital e pelo aparelho militar do Estado mercantilista, homens, mulheres e crianças não são mais senhores do seu tempo e dos seus corpos (Thompson, 1998, p.267ss.). A acumulação primitiva do capital não se restringe à apropriação das terras comunais, das florestas tropicais (e do DNA dos povos que nelas habitam) e da geo e biosfera. A recente revolução digital abriu uma nova fronteira para a voracidade do capital: nossas memórias e paixões. De fato, os recursos digitais vinculam nossas memórias e paixões a arquivos de "mídia" depositados em nuvens, e disponibilizáveis e manipuláveis para os usos comerciais e políticos (todavia, comerciais) do grande capital e de seus representantes. A pandemia de coronavírus, ao amalgamar de maneira imprevista os ambientes domésticos e de trabalho, revelou o quanto somos reféns do capital e quanto é urgente a nossa emancipação.

Entretanto, como mencionado anteriormente, a acumulação sórdida do capital adquire características diferentes nas metrópoles e colônias. Se nas metrópoles a constituição de exércitos de soldados-cidadãos foi, no século XIX, o ponto culminante do adestramento militar, nas colônias tratava-se de exterminar a população indígena. Essa peculiaridade distingue o caso brasileiro do estadunidense. Ao norte do rio Grande, o extermínio foi exitoso (aos olhos dos supremacistas brancos, das Ku Klux Klan, e dos fascistas e filofascistas em geral, é claro), e os Estados Unidos se constituíram, segundo Weber

---

2 Para essa discussão, ver "A assim chamada acumulação primitiva" (Marx, 1996), Weber (2002, p.882-9, 1047-60) e "Os corpos dóceis" (Foucault, 1987).

(2002), como Estado racional moderno. No Brasil, o genocídio ainda está em curso, e o Exército mantém as características de uma força colonial. Portanto, ao considerarmos o papel da educação na realização dos fins da comunidade, isto é, da eudaimonia ou do bem-estar social, devemos ter em conta que é preciso paralelamente constituir uma comunidade de todos e para todos.

Política e estratégia

Seguindo os passos de Carl von Clausewitz, consideramos que a guerra é a continuação da política por meios violentos. Essa definição é apropriada à educação como fomentadora da eudaimonia e à política como arquitetônica dos fins últimos da república (πολιτεία). Cabe à comunidade civil – aos cidadãos inermes, portanto – deliberar acerca da sua política exterior em suas vertentes política (e diplomática) e militar e de todos os aspectos do aparato militar, inclusive a educação militar.[3] Todavia, tendo em conta a constituição perpetuamente colonial do Brasil, é fácil compreender que a estratégia (concepção e formulação estratégicas, orçamento, estrutura e educação militar) seja considerada monopólio pelos militares. De fato, os militares não se consideram como parte da comunidade (os "paisanos"), mas como uma força incumbida da missão sagrada de formar o país. Como tal, os militares consideram a guerra (e, por conseguinte, a estratégia e o aparato militar) não a continuação das relações políticas em geral por outros meios, mas como continuação da política que emana exclusivamente do Estado por suas mãos, com o agravante que sua "missão sagrada" implica conceber e formar também o Estado a seu talante (Mei, 2014).

Pelo mesmo motivo, é fácil compreender que, com exceção do período em que vigeu o desenvolvimentismo conservador-militar – no qual o caráter colonial das Forças Armadas serviu ao desenvolvimento excludente –, os militares atuem exclusivamente como

3 Para mais detalhes sobre a teoria clausewitziana da guerra, ver Mei (2018).

garantidores da predação colonial, violando, criminosamente, os interesses nacionais (em qualquer acepção que tomemos essa expressão), e confundam seus interesses corporativos com a alegada "defesa da pátria". Destarte, embora escandaloso, é compreensível que os militares, como força colonial, mimetizem-se com a "metrópole" ou a potência hegemônica, prestando continência e genuflectindo-se aos interesses estadunidenses.

Em suma, ao eleger a educação como variável estratégica, a comunidade (πολιτεία) precisa superar, de maneira coletiva e dialógica, todos os entraves já apontados, quitando a dívida com o passado colonial e construindo-se como o conjunto harmônico de povos que constituem o país. Para cumprir tamanha tarefa, a educação há de ser absolutamente emancipadora. Ela deve preparar-nos para um novo sociometabolismo com a natureza, que interrompa a extinção em massa em curso, por meio da conversão da economia baseada na exploração extensiva dos combustíveis fósseis em uma economia verde e ecossocialista. O domínio das reservas de combustíveis fósseis e sua utilização para essa conversão, certamente, implicam a presença de ameaças externas. O golpe de 2016 é apenas uma manifestação de um problema que tende a ser cada vez mais frequente. Por conta disso, o bem-estar da comunidade exigirá investimentos cada vez mais vultosos em educação, ciência e tecnologia. É o único caminho para salvaguardar a autonomia estratégica e a soberania nacionais.

Referências

ARISTOTELE. *Etica Nicomachea*. Trad., introduzione e note di Calro Natali (edizione bilingue). Bari: Editori Laterza, 1999.

ARISTÓTELES. *Política*. Trad. e notas Antonio Campelo Amaral e Carlos de Carvalho Gomes. Lisboa: Vega, 1998.

BOBBIO, N. *O filósofo e a política*: antologia. Organização e apresentação de José Fernández Santillán. Rio de Janeiro: Contraponto, 2003.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1987.

GOULD, S. J. *Seta do tempo, ciclo do tempo*: mito e metáfora na descoberta do tempo geológico. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

KANT, I. *Ideia de uma história universal de um ponto de vista cosmopolita*. São Paulo: Brasiliense, 1986.

MACHIAVELLI, N. *Tutte le opere*. A cura di Mario Martelli. Firenze: Sansoni Editori, 1971.

MARQUES, L. *Capitalismo e colapso ambiental*. 3.ed. rev. e ampl. Campinas: Editora da Unicamp, 2018.

MARX, K. *O capital*. São Paulo: Nova Cultural, 1996. Livro Primeiro, t.2.

MEI, E. Clausewitz heterodoxo: apontamentos sobre o impasse brasileiro. In: WINAND, É. C. et al. *Defesa da Amazônia*: VII ENABED. São Cristóvão: Editora UFS, 2014.

_____. Guerra. In: SAINT-PIERRE, H. L.; VITELLI, M. G. *Dicionário de segurança e defesa*. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2018.

RAMEL, F. Origine et finalité de la Cité idéale : la guerre dans la philosophie grecque. *Raisons Politiques*, n.5, p.109-25, fév. 2002.

RAMPELBERG, R.-M. Rome et le droit de la guerre. *Cahiers de Philosophie Politique et Juridique*, n.10, p.63-73, 1986.

ROMILLY, J. de. Guerre et paix entre cités. In: VERNANT, J.-P. (Org.). *Problèmes de la guerre en Grèce ancienne*. Paris: École des Hautes Études en Sciences Sociales, 1999.

ROSSI, P. *Os sinais do tempo*: história da Terra e história das nações de Hooke a Vico. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

SAINT-PIERRE, H. L.; VITELLI, M. G. *Dicionário de segurança e defesa*. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2018.

THOMPSON, E. P. *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

TORT, P. *L'effet Darwin*: sélection naturelle et naissance de la civilisation. Paris: Seuil, 2008.

VERNANT, J.-P. (Org.). *Problèmes de la guerre en Grèce ancienne*. Paris: École des Hautes Études en Sciences Sociales, 1999.

WEBER, M. La disciplina y la objetivación del carisma. In: _____. *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica, 2002.

WINAND, É. C. et al. *Defesa da Amazônia*: VII ENABED. São Cristóvão: Editora UFS, 2014.

2
Formação, aperfeiçoamento e capacitação de militares e especialistas civis em defesa identificados com a democracia: a experiência argentina[1]

José Manuel Ugarte

Introdução

Neste texto, analisamos a evolução e situação atual da educação para a defesa e, especialmente, da educação militar na Argentina, do ponto de vista das relações civil-militares. Para isso, expomos o contexto inicial e os distintos fatores que concorreram para a criação do quadro atual que, apesar de razoavelmente adequado, requer um esforço contínuo de melhoramento.

O estabelecimento da condução política da defesa e a integração plena das Forças Armadas na sociedade estavam entre os desafios mais importantes que a difícil transição para a democracia na Argentina buscou enfrentar. A queda do regime militar que governou o país de 1976 a 1983, ocorrida na esteira da derrota na Guerra das

1 Traduzido do espanhol por Matheus de Oliveira Pereira, doutorando (bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes) em Relações Internacionais do Programa Interinstitucional (Unesp/Unicamp/PUCSP) de Pós-Graduação em Relações Internacionais "San Thiago Dantas", pesquisador do Grupo de Estudos de Defesa e Segurança Internacional (Gedes) e do Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia para Estudos sobre os Estados Unidos (INCT-Ineu).

Malvinas e da cruel repressão realizada por meio de métodos ilegais, deu ensejo à ascensão de um governo decidido a realizar as mudanças necessárias para evitar que novos golpes de Estado fossem perpetrados pelas Forças Armadas.

A realização de uma profunda reforma que assegurasse o controle dos militares por parte do poder político constitucional já constava na plataforma eleitoral da União Cívica Radical, o partido que triunfou nas eleições de 1983 (Estévez, 1990a, p.79). Cabe ressaltar que esse objetivo não ficava restrito ao radicalismo, sendo, também, compartilhado por grande parte da oposição.

Desse modo, é a partir da posse de Raúl Ricardo Alfonsín como presidente, em 10 de dezembro de 1983, que se começa a pensar na Argentina em termos de controle civil ou, como preferimos, condução política da defesa, isto é, a situação na qual as decisões sobre defesa adotadas pelas autoridades eleitas e seus designados se traduzem efetivamente em todos os atos realizados por todos os órgãos estatais dedicados à defesa, incluindo de modo pleno as Forças Armadas (Ugarte, 2013, p.55).

Após a dura experiência do governo autoritário, notava-se uma grande disparidade entre os valores imperantes na sociedade – que majoritariamente reclamava por democracia, verdade e justiça – e setores importantes das Forças Armadas, que permaneciam presos ao passado e ao questionamento da democracia então nascente. Por essa razão, diversos estudiosos coincidiram, à época, sobre a necessidade de lograr, por meio da educação militar, especialmente das disciplinas humanísticas, que os integrantes das Forças Armadas compartilhassem os valores democráticos majoritários na sociedade. Essa situação, porém, somente seria alcançada muito tempo depois.

As Forças Armadas, por sua vez, procuraram aperfeiçoar sua educação, mantendo o máximo possível de autonomia. O êxito obtido em relação ao primeiro aspecto não se repetiu no segundo, de modo que, hoje, na Argentina, a educação para a defesa e a educação militar encontram-se claramente sujeitas à condução política. Ademais, houve avanços significativos na vigência de valores compartilhados entre a sociedade e suas Forças Armadas, embora ainda

haja tarefas pendentes. Na sequência, examinamos as etapas que conduziram a Argentina à situação atual.

Primeira etapa: autonomia militar, valores distintos e a procura de rumos por parte de civis e militares

Com a restauração democrática, a questão das relações civil-militares e a instauração da condução política da defesa tornaram-se preocupações centrais do governo liderado pelo presidente Raúl Alfonsín. Além do próprio presidente, esses temas envolveram diretamente um grupo de funcionários e colaboradores, entre os quais se destacam Raúl Borras, primeiro ocupante do cargo de ministro da Defesa, o presidente da Comissão de Defesa da Câmara de Deputados, Juan Manuel Casella, e um conjunto de técnicos que assessoravam tanto o governo, entre os quais este autor, como o principal partido de oposição na época, o Partido Justicialista (peronista).

Naquele momento, a questão fundamental que se apresentava em relação à educação para defesa e à educação militar dizia respeito ao papel desempenhado pela educação militar no desenvolvimento das concepções autoritárias presentes nas Forças Armadas, que se refletiram nas sucessivas ditaduras. A partir daí, derivaram-se as características necessárias a uma educação militar que contribuísse para a consolidação democrática e para a prevenção do retorno das ditaduras.

Contudo, assumia-se que a educação militar não deveria satisfazer exclusivamente as condições mencionadas. Além de funcional à democracia, a educação militar deveria contribuir para a hierarquização intelectual dos militares e para a modernização das Forças Armadas, equiparando-as com as exigências determinadas pelos avanços doutrinários e tecnológicos de suas homólogas nas democracias ocidentais consolidadas.

É importante ressaltar que o governo Alfonsín dispunha de recursos mais significativos em relação às Forças Armadas do que

os breves governos civis que o antecederam. Em 30 de outubro de 1983, com o poder militar já em retirada, as autoridades civis eleitas acordaram a sanção da Lei n.23.023, que modificava a Lei n.22.520, incluindo dispositivos que davam ao presidente da República as funções e faculdades que antes correspondiam aos comandantes em chefe das Forças Armadas. Essa modificação incluía as instituições e os organismos que, mesmo estando fora da estrutura organizacional das Forças, dependiam dos comandos militares, como era o caso das Forças de Segurança, da Gendarmería Nacional, Prefeitura Naval e das indústrias militares e civis, transferindo para o Ministério da Defesa as atribuições que antes eram dos militares. A lei também suprimiu a patente militar como requisito para o exercício de cargos alheios à estrutura das Forças Armadas e tornou os postos de chefe do Estado-Maior Conjunto e dos chefes dos Estados Maiores das Forças Armadas os mais elevados nas Forças, estabelecendo a preponderância do primeiro (artigos 7º e 12 da Lei n.23.023).

Tanto o fortalecimento do Ministério da Defesa como a supremacia do Estado-Maior Conjunto seriam consolidados e aperfeiçoados pela Lei n.23.554, de Defesa Nacional, promulgada em 1988. A Lei de Defesa Nacional solidificava a autoridade do presidente da nação e, por sua investidura, do Ministério da Defesa sobre as Forças Armadas, além de definir a autoridade do Estado-Maior Conjunto e fixar as bases normativas para uma atuação conjunta das Forças, valendo-se da experiência bélica do conflito nas Malvinas. A lei oferecia as bases legais necessárias para uma efetiva formulação e aplicação da política de Defesa (Ugarte, 2013, p.91-7), particularmente em matéria de educação, mas essa circunstância não foi aproveitada naquela ocasião.

Durante o governo de Raúl Alfonsín, as iniciativas em relação à educação militar ficaram restritas à análise dos programas de formação de oficiais das três Forças, particularmente aqueles das disciplinas humanísticas. Com esse fito é que se constituiu uma comissão presidida pelo então secretário de Defesa, José Horácio Jaunarena, e três oficiais superiores representando cada uma das Forças. Os trabalhos da comissão foram encerrados após três meses, sem maiores explicações (López, 1994, p.119). Ao final, as Forças

Armadas, por demanda do governo, revisaram os planos de estudo de seus institutos de formação, sob os marcos de uma política de Defesa que encomendava a elas a realização das mudanças buscadas pelo poder político.

A Escola de Defesa Nacional, uma instituição voltada à formação de civis e militares na área de Defesa, foi fechada por decisão governamental em 1984. A escola oferecia, na época, dois cursos anuais – superior e Ciclo Intensivo de Estudos de Defesa Nacional – cujo conteúdo tratava de defesa sob uma noção ampla e afinada com as bases ideológicas da Doutrina de Segurança Nacional. A escola foi reaberta em 1985, tendo como única mudança significativa a designação de um civil, o Dr. Raúl Blanco, para o cargo de diretor (ibidem, p.121). Este autor cursou o Ciclo Intensivo de Estudos de Defesa Nacional em 1985 e constatou que os conteúdos lecionados pouco tinham a ver com os postulados do governo Alfonsín, sendo claramente visível a presença da Doutrina de Segurança Nacional. O debate entre essa doutrina e as novas concepções que apareciam na Lei de Defesa Nacional produzida pelo Congresso impregnou todo o período (Ugarte, 1990).

O Exército propôs ao poder político um projeto de criação de uma universidade militar que seria constituída pelo Instituto de Ensino Superior do Exército (Iese), sob cuja direção funcionavam o Colégio Militar, a Escola Superior de Guerra e a Escola Superior Técnica, nos marcos da Lei n.17.778, que dispunha sobre as universidades provinciais (López, 1994, p.119). A ideia foi apresentada também à Comissão de Defesa da Câmara de Deputados. Não houve, porém, decisão por parte do poder político sobre o assunto.

A Marinha optou inicialmente pela assinatura de um convênio entre seu instituto de formação, a Escola Naval Militar, e a Universidade Nacional de La Plata, pelo qual se acordava, entre outras coisas, a articulação do nível de ensino entre as duas instituições, devendo-se desenvolver a "a compatibilização acadêmica na amplitude e forma que corresponda às disciplinas da Escola e com a formação básica dos cursos de graduação da Universidade" (artigo 1º). Ficava acordada também a promoção dos cursos de pós-graduação que

fossem necessários para completar a formação acadêmica, técnica e científica das partes, bem como o intercâmbio de docentes nos cursos de graduação e pós-graduação (Frasch; Tello, 1999, p.131-2). A Marinha também firmou convênios com universidades privadas, tais como a Universidade de Belgrano, na qual oficiais navais puderam realizar o doutorado em Relações Internacionais.

Esse caminho parecia interessante e promissor do ponto de vista da plena integração das Forças Armadas à sociedade, e resultou na participação de cadetes da Escola Naval Militar em disciplinas da Universidade Nacional de La Plata, onde, posteriormente, se desenvolveu o curso de mestrado em Defesa e Estratégia. Como se verá adiante, a Marinha terminou por abandonar os aspectos fundamentais desse caminho.

A Força Aérea, por sua vez, seguiu desenvolvendo o Sistema de Instrução da Força Aérea (Sifa), incorporando o respeito à forma republicana e democrática de governo aos objetivos, às bases e aos perfis de formação de pessoal. Essas diretrizes compreendiam a formação e o aperfeiçoamento de pessoal em diferentes níveis. No caso dos oficiais superiores, os cursos ocorriam na Escola de Aviação Militar (EAM) e na Escola Superior de Guerra Aérea (Esgae), espaço este no qual também eram ofertados os cursos superiores de Direção e Estratégia. Já o pessoal subalterno formava-se a distância, em unidades de lotação e na EAM (Gratón, 1990, p.423-4).

A questão da educação militar foi objeto de preocupação significativa em um livro que discutia a situação das relações civil-militares durante o governo Alfonsín (Druetta et al., 1990). Eduardo Estévez (1990b, p.403-21) discutiu a importância da doutrina militar para as Forças Armadas como organização e o papel que essa doutrina e sua elaboração poderiam ter, em um governo democrático, na obtenção de uma inserção adequada dos militares na política de Defesa. Ao se referir especificamente à educação militar, o autor questionou a postura do poder político de se limitar a exigir mudanças nos planos de ensino, destacando a necessidade de influenciar os dois aspectos que identificava como centrais na educação castrense: a mentalidade e as doutrinas militares.

Estévez também ressaltou a responsabilidade dos poderes Executivo e Legislativo na tarefa de estabelecer as bases humanística, cultural e política essenciais para o treinamento intelectual e físico do soldado no âmbito de um Estado republicano e democrático, bem como sobre a questão da estrutura do sistema educacional militar. O autor enfatizou a necessidade de estabelecer uma relação entre os sistemas educacionais civil e militar, de modo que este fosse um subsistema daquele, uma vez que o ponto de partida de ambos era a mesma sociedade.

Em um livro publicado em 1985, o major do Exército Ramón Orieta (1985, p.96), consultor parlamentar do setor de renovação do Partido Justicialista, propôs, no âmbito de um projeto de reforma militar por ele apresentado, introduzir requisitos acadêmicos no plano de carreira militar. Esses requisitos deveriam ser realizados em estabelecimentos civis, de modo a integrar os militares na sociedade civil, complementando esse plano com cursos ou disciplinas de nível superior ou universitário relacionadas à Defesa, a serem desenvolvidos nas universidades nacionais.

Cabe recordar também um projeto de lei sobre educação para a defesa, apresentado pelo deputado Victorio Osvaldo Bisciotti, da União Cívica Radical, em 1990. O projeto foi redigido por este autor que, à época, atuava como assessor do parlamentar e protocolado com apoio de outros legisladores radicais que, evidentemente, compartilhavam com o autor a busca por uma postura mais ativa por parte do poder político que aquela evidenciada até então pelo Ministério da Defesa. Os fundamentos do projeto eram apresentados como segue:

> O maior desafio que a política de defesa na Argentina deve enfrentar é, a meu juízo, a integração das Forças Armadas no seio da sociedade. Considero que não é exagero afirmar que, até que se logre que as Forças Armadas compartilhem os valores existentes na sociedade, não haverá na Argentina nem estabilidade política verdadeira nem política de defesa eficaz, tampouco se poderá considerar autenticamente superado o passado de profundas divergências entre

a sociedade e seu braço armado que registra nosso país. (Bisciotti; Ugarte, 1990)

Esse projeto propunha reger tanto a educação para a defesa de civis e militares como a educação dos quadros permanentes das Forças Armadas, compreendendo, ambos os aspectos, a educação para a Defesa Nacional (artigo 1º). Estabelecia-se que a educação para a Defesa Nacional deveria constituir-se como um conjunto integrado ao Sistema Educativo Nacional (artigo 2º), e propunha-se a constituição de um órgão de coordenação interministerial entre as pastas da Educação e Defesa, com a finalidade de coordenar a elaboração dos conteúdos de educação para a Defesa que não diziam respeito aos assuntos especificamente militares. A esse órgão competiria também a especificação dos critérios para a obtenção de equivalência entre os títulos oriundos dos diversos níveis de educação em defesa, com os níveis de ensino comum de níveis médio e superior. A proposta incluía ainda a adoção de medidas para que as disciplinas ministradas nos institutos de ensino da defesa, cujos conteúdos estivessem fora desse campo específico, fossem ofertadas nas universidades nacionais e/ou nos institutos técnicos (artigo 3º).

O projeto incluía a proposta de criação do Instituto de Educação Superior para a Defesa (Ised), que seria situado no âmbito do Ministério da Defesa, ficando sob dependência direta e imediata da pasta. O Ised era o verdadeiro eixo central do projeto e teria como missão precípua a elaboração da abordagem pedagógica e o planejamento de todos os aspectos relacionados à educação em defesa. Além disso, caberia ao órgão a análise e determinação dos propósitos, objetivos gerais e específicos e do conteúdo curricular da educação em defesa e militar.

A coordenação, o acompanhamento e o controle do planejamento educacional e sua efetivação em conteúdos curriculares e planos de curso também ficariam a cargo desse órgão. O Ised também ficaria encarregado da execução das atividades de ensino nos institutos de defesa e seria responsável pelas disciplinas relativas à Defesa Nacional lecionadas nas instituições civis. O artigo 5º do projeto de

lei previa que o Ised fosse integrado por especialistas civis, incluindo coordenadores pedagógicos, nos conteúdos básicos e nas disciplinas que não compunham o núcleo específico da Defesa. Os temas específicos da área ficariam a cargo de especialistas, incluindo o pessoal militar que se considerasse necessário ao cumprimento da missão do instituto.

Quanto aos aspectos referentes ao sistema de ensino militar, o projeto previa que seus objetivos fossem a formação profissional das Forças Armadas, a adaptação constante de seus conhecimentos ao desenvolvimento da ciência e técnica, a formação nas características das Forças Armadas e nos princípios constitucionais, e sua plena integração na sociedade (artigo 7º). A educação militar deveria se configurar como um sistema que garantisse a continuidade do processo educacional, integrado ao sistema educacional geral (artigo 8º).

Também foi estabelecido que a promoção aos graus de general de brigada, contra-almirante e brigadeiro exigiria como condição essencial a obtenção de pelo menos um diploma universitário (artigo 11). Contemplava-se ainda a criação de uma Escola Superior de Guerra Conjunta (artigo 18), que ficaria diretamente vinculada ao Ministério da Defesa por meio do Ised. Essa escola teria como missão o aperfeiçoamento dos oficiais superiores e dos oficiais que compunham o corpo de comando das três Forças.

Já em relação à educação em defesa, estava prevista a criação da Universidade Nacional de Defesa, nos mesmos moldes da Escola Superior de Guerra Conjunta. À universidade competiria, como missão, a formação de oficiais superiores militares, funcionários públicos, acadêmicos, pesquisadores e especialistas, em questões de estratégia nacional, política nacional de defesa, planejamento e gerenciamento de recursos para a defesa nacional e pesquisa e desenvolvimento, bem como a realização de estudos e pesquisas sobre esses temas (artigos 21 e 22).

Os anos 1990: consolidação da democracia e do controle civil, e criação dos institutos universitários das Forças Armadas

O final da década de 1980 esteve caracterizado pela sanção da Lei de Defesa Nacional e pela instabilidade política derivada dos levantes militares da Semana Santa (de 14 a 19 de abril de 1987), Monte Caseros (de 15 a 19 de janeiro de 1988) e Villa Martelli (de 1º a 5 de setembro de 1988), conhecidos como *levantamientos carapintadas*. No campo da educação de defesa e militar, diante da falta de direção emanada do poder político, o período foi marcado pela busca de um rumo próprio por parte das Forças Armadas.

A década de 1990 esteve caracterizada por alguns fatos históricos essenciais. Em primeiro lugar, a derrota decisiva do levante encabeçado pelo tenente-coronel Mohamed Alí Seineldín contra o governo constitucional, em 3 de dezembro de 1990, pôs fim ao ciclo de sublevações militares que teve início na Semana Santa de 1987.

Outro fato relevante, ocorrido anos depois, foi a declaração do então chefe do Estado-Maior Geral do Exército, tenente general Martín Balza (cf. Dutrénit Bieloux; Varela Petito, 2010). Em 25 de abril de 1995, Balza participou do programa "Tiempo Nuevo" e, na ocasião, reconheceu publicamente as violações de direitos humanos perpetradas pelo regime autoritário durante as ações contrainsurgentes, destacando que, pelas leis e pelos regulamentos militares, ninguém está obrigado a cumprir uma ordem ilegal ou imoral, e que aqueles que o fazem delinquem tanto quanto quem deu a ordem. Essa declaração, cujo teor era compartilhado com reservas pelas demais Forças, teve a virtude de fechar o abismo então existente entre a sociedade que repudiava essa conduta e exigia que os crimes fossem investigados e punidos, e as Forças Armadas que negavam a ocorrência desses crimes ou exigiram que eles fossem tratados como ações de guerra e, portanto, inimputáveis.

Além de Balza, os chefes de Estado-Maior da Marinha e da Força Aérea, o almirante Enrique Molina Pico e o brigadeiro Juan Paulik, emitiram declarações que, apesar de terem um tom mais brando

que o do comandante do Exército (Canelo, 2010), pelo menos se mostravam incompatíveis com a glorificação ou mesmo com o elogio da atuação dos militares naquele período. Essas falas tiveram como efeito o encerramento da discordância mais marcante entre os valores imperantes nas Forças Armadas e aqueles que predominavam na sociedade.

Do ponto de vista da educação para a defesa e militar, a década foi iniciada com o estabelecimento, pelo Exército, do Iese, como um instituto universitário, no interior da estrutura determinada pelo artigo 16 da Lei de Universidades Nacionais. A lei estabeleceu a possibilidade de inclusão, mediante decreto do Poder Executivo nacional, dos institutos nacionais de ensino superior não pertencentes a uma universidade dentro do regime das universidades provinciais – com exceção feita aos direitos de autonomia acadêmica e autarquia financeira, conteúdo e reforma de seus estatutos e definição de seus planos de estudo.

Pela Resolução n.2024, de 29 de outubro de 1990, do então Ministério da Educação e Justiça, o Iese adquiriu o caráter de instituto universitário. Com isso, o Exército concretizava o projeto que havia proposto ao poder político durante o governo anterior, sem obter resposta. O novo instituto universitário incluiu como unidades acadêmicas o Colégio Militar da Nação, a Escola Superior de Guerra e a Escola Técnica Superior. Posteriormente, como consequência de um acordo aprovado pelo Ministério da Educação por intermédio da Resolução n.425/92, a Escola Nacional de Defesa (Edena) ingressou no Iese como uma unidade acadêmica associada com o único objetivo de emitir o mestrado em Defesa Nacional.

Seguindo o caminho traçado pelo Exército, a Marinha obteve, pela Resolução n.1503, de 28 de novembro de 1991, do então Ministério da Cultura e Educação, a constituição do Instituto Universitário de Estudos Navais e Marítimos, sob o mesmo regime anteriormente mencionado. Inicialmente, o instituto reuniu a Escola Militar Naval (ESMN), a Escola de Oficiais da Armada (Esoa) e a Escola de Guerra Naval (ESGN), incorporando posteriormente a Escola Náutica Nacional (ESNN) e a Escola de Ciências do Mar (ESCM).

Da mesma forma, Escola de Engenharia Aeronáutica, que sucedeu a Escola Superior de Aerotécnica, criada pelo Decreto n.39.144, de 13 de dezembro de 1947, foi substituída pelo Instituto Universitário Aeronáutico, que passou a integrar o Sistema Universitário Nacional pelo Decreto n.3179/71 e adquiriu o *status* de instituto universitário pela Resolução n.3/93 do Ministério da Cultura e Educação. O Instituto Universitário Aeronáutico congregou a EAM, a Esgae, a Escola de Eletrônica de Defesa e o Centro de Treinamento, Aperfeiçoamento e Experimentação (Cipe).

O que explica que o Exército tenha insistido em sua proposta e a Marinha e a Força Aérea, que até então seguiam projetos distintos, tenham decidido acompanhar, com algumas variações, o caminho proposto pelo Exército?

Acreditamos que o trecho transcrito a seguir, extraído do Relatório Final de Avaliação Externa do Instituto Universitário Naval, realizado pela Comissão Nacional de Avaliação e Acreditação Universitária (Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria – Coneau), em abril de 2007, responde à pergunta:

> Em 1991, analisou-se a possibilidade de criar um instituto universitário diretamente relacionado ao Sistema Educacional Naval, com o objetivo de outorgar o nível universitário aos estudos realizados na Escola Militar Naval e nas Escolas Oficiais da Marinha. Cabe ressaltar que os diplomas concedidos por essas escolas não foram reconhecidos como títulos de diplomas universitários por outras instituições universitárias, o que dificultava a realização de estudos superiores do pessoal da força, que recebia um certificado, mas não o grau correspondente de pós-graduação [...].

É inevitável, entretanto, concluir que, por meio do mecanismo mencionado, que também exigia o aval do poder político para sua materialização, mas em um grau mínimo, de simples consentimento, as Forças Armadas aperfeiçoaram sua autonomia em relação àquele em questões educacionais, obtendo sua preponderância na matéria, sem que houvesse grande interferência dele em aspectos

como estrutura curricular, elaboração dos perfis de formação, nomeação de professores etc.

Quanto aos cursos que foram ofertados nos institutos anteriormente mencionados, nota-se, como destacado por Germán Soprano (2011), a existência de dois momentos. No primeiro, deu-se a outorga de títulos civis, como os de bacharelado universitário e as licenciaturas em Relações Internacionais e Administração, e, posteriormente, de títulos que complementam de modo mais especifico o treinamento militar. Neste caso, os diplomas incluem o de bacharel em Gestão Operacional, bacharel em Administração de Recursos Navais para Defesa e bacharel em Sistemas Aeroespaciais e Aéreos.

A promulgação da Lei n.24.521, que modernizou e hierarquizou a educação superior, principalmente a universitária, na Argentina, teve influência relevante sobre a educação militar. Nesse sentido, deve-se destacar a implementação de avaliações internas e externas obrigatórias, neste último caso com a Coneau, perante a qual deveriam acreditar-se todos os cursos de graduação e pós-graduação, de acordo com padrões estabelecidos pelo Ministério da Cultura e Educação em consulta com o Conselho das Universidades.

No que diz respeito às instituições estabelecidas nos termos do artigo 16 da Lei n.17.778, a Lei das Universidades Provinciais, entre as quais se incluíam os institutos das universidades militares, conforme artigo 77 da Lei n.24.521, o qual estabelecia que essas instituições seriam classificadas como institutos universitários. Desse modo, os institutos deveriam estabelecer seu sistema de gestão de acordo com seus próprios regimes institucionais, não lhes sendo aplicáveis as regras de autonomia e administração das instituições universitárias nacionais previstas na lei mencionada.

A promulgação da Lei n.24.521 representou uma oportunidade para os institutos universitários militares, uma vez que, além de obterem a plena integração com o sistema educacional nacional, visada pela Lei n.24.948, os cursos que eles ofereciam tiveram que ser credenciados na Coneau, o que assegurava a oferta de cursos e a concessão de diplomas de modo congruente com o sistema educacional do país. Os institutos universitários militares passaram a

se autoavaliar, ficaram sujeitos à avaliação externa e puderam nomear seus professores por meio de concursos, um mecanismo que, embora não garanta total abertura, força o aperfeiçoamento dos corpos docentes. Tudo isso se tornou possível sem que houvesse interferência nas características peculiares e nos modos de gestão desses institutos.

Dessa forma, os três institutos universitários adaptaram-se ao disposto no artigo 77 da Lei n.24.521, apresentaram seus estatutos, realizaram suas autoavaliações, foram avaliados e assim obtiveram credenciamento de seus cursos perante a Coneau, ficando total e definitivamente integrados ao sistema educacional nacional.

Esse período também foi caracterizado pela promulgação da Lei n.24.948 sobre a reestruturação das Forças Armadas, um dispositivo central para a discussão proposta neste texto. Tal lei previa, no artigo 13, que os sistemas educacionais das Forças Armadas fossem adaptados de acordo com a estrutura educacional nacional, de modo a visar ao uso mútuo das capacidades disponíveis, eliminar sobreposições e buscar uma inserção melhor de seus membros nos ambientes cultural e educacional.

Da mesma forma, o artigo 14 estabelecia que, a partir do sétimo ano após a entrada em vigor da lei, seria necessário possuir um diploma de bacharel ou equivalente para promoção a suboficial superior, e, para o pessoal formado nos institutos de treinamento a partir de 1992, seria necessário possuir uma formação de nível universitário para promoção para oficial superior.

A disposição contida no artigo 12, que limitava ao mínimo o corpo profissional e buscava evitar os custos de profissionais que poderiam ser recrutados entre os egressos do sistema educacional geral, contribuiu para direcionar o treinamento e o aprimoramento fornecidos pelos institutos universitários militares às questões específicas da caserna. Por fim, o artigo 33 estabelecia que, uma vez promulgada a lei, o Ministério da Defesa deveria completar em um período não superior a três anos a reforma do Sistema de Educação Militar, ajustando-o aos planos e às exigências do novo Sistema Nacional de Educação – o que seria plenamente concretizado na década seguinte.

Em 1999, foi publicado o primeiro *Livro Branco de Defesa Nacional* (Ministerio de Defensa, 1999). A redação do livro branco foi essencialmente realizada pelos chefes de Estado-Maior Conjunto, e o documento refletia tanto o que havia sido feito até então quanto o ponto de vista militar a esse respeito. O texto destacava que o Sistema Educacional da área de Defesa encontrava-se imerso em um processo de adaptação guiado por suas necessidades específicas e pela necessária correlação com o Sistema Nacional de Educação, indicando que os Ministérios da Defesa e da Cultura e Educação mantinham um "contato próximo e permanente".

Ressaltava-se também que a organização educacional da defesa era baseada na harmonização de diferentes níveis, responsáveis por áreas específicas, e que o que se denominava como "Nível de Defesa Nacional" estava centrado no Ministério da Defesa e tinha a Secretaria de Assuntos Militares como ponto de conexão com as autoridades nacionais sobre o assunto. Nesse nível, estava inserida a Escola de Defesa Nacional.

Em outra parte, estava o "Nível Conjunto", correspondente a todos os elementos envolvidos no emprego conjunto do instrumento militar, sob a responsabilidade dos chefes do Estado-Maior Conjunto. Já o "Nível Específico das Forças Armadas" era aquele em que se desenvolvia a educação específica de cada uma das Forças, de acordo com diferentes níveis de atuação. Nesse nível, destacava-se que os chefes do Estado-Maior constituíam a mais alta autoridade dos respectivos sistemas educacionais, com a participação de vários órgãos, de acordo com a estrutura de cada Força.

Nesse nível, estava também a Diretoria de Educação Institucional, uma função que no Exército era de responsabilidade do Comando dos Institutos Militares, do qual dependia o Instituto de Educação Superior do Exército. Na Marinha, essa competência pertencia à Diretoria de Instrução Naval, cujo diretor era, por sua vez, o reitor do Instituto Universitário Naval. Já na Força Aérea, a função era desempenhada pelo Comando de Pessoal, sob cuja autoridade funcionava o Instituto Universitário Aeronáutico, sendo essas instituições aprovadas por resoluções do ministro da Educação.

Entre os objetivos para o futuro, encontrava-se o de criar um curso de graduação em Defesa Nacional. Já em relação às transformações implementadas nos anos 1990, o texto as avaliava positivamente em termos de seu impacto sobre a educação militar, destacando que a incorporação dos planos de ensino e das disciplinas universitárias havia enriquecido a formação militar. Mencionava-se também a criação dos institutos universitários, que permitiram acesso a diplomas universitários e de pós-graduação, aspectos complementados pela política de incentivo aos militares para estudar em universidades civis.

A institucionalização de um canal interministerial entre os Ministérios da Defesa e da Cultura e Educação, por meio da Subsecretaria de Política e Estratégia e da Subsecretaria de Programação Educacional, respectivamente, também foi ressaltada. Esse canal visava facilitar a integração completa ao Sistema Nacional e a conclusão, em nível técnico, da implementação desse sistema nos institutos das Forças Armadas até 2001.

Para o total enquadramento da educação no campo da defesa aos parâmetros estabelecidos pela Lei de Reestruturação das Forças Armadas, destacava-se o objetivo de desenvolver a educação militar por meio dos sistemas educacionais do Ministério da Defesa, dos chefes de Estado-Maior Conjunto das Forças Armadas, do Exército, da Marinha e da Força Aérea, formando um sistema cuja coordenação e supervisão seriam exercidas pelo Ministério da Defesa. Assinalava-se que o objetivo desse sistema seria proporcionar uma educação profissional de acordo com as necessidades operacionais e os requisitos específicos do cargo, do papel e da função a serem desempenhados nos âmbitos de cada Força, do conjunto e da área de Defesa Nacional.

Também se afirmou o propósito de criação da Universidade de Defesa Nacional (Undef), que deveria oferecer o mais alto nível de treinamento avançado em Defesa Nacional, tanto para militares quanto para civis, além de dirigir e coordenar a área de pesquisa nesse campo. Sua criação era analisada tendo como base a atual Escola de Defesa e os institutos universitários de cada Força, sem que estes perdessem sua administração e especificidade atuais.

Essa aspiração, como veremos, estava destinada a ser cumprida mais tarde.

A educação militar sob direção do poder político (2006-2010)

A chegada de Nilda Celia Garré ao Ministério da Defesa, posto que ocupou entre 1º de dezembro de 2005 e 15 de dezembro de 2010, demarcou mudanças significativas sobre os assuntos da pasta. Desde sua posse, Garré deixou claro seu propósito de exercer em plenitude as faculdades de condução política da defesa e das Forças Armadas, o que se refletiu em diversos segmentos, entre os quais a educação militar e para a defesa.

Uma das primeiras medidas tomadas pela ministra foi encomendar um estudo sobre a situação das Forças Armadas no campo educacional, tarefa que ficou a cargo de professores universitários, entre os quais se destacavam as antropólogas Sabina Frederic e Laura Masson, e o historiador Germán Soprano. A aproximação entre quadros da academia e o Ministério da Defesa era uma prática que já estava em curso e ocorria nos marcos do projeto "A Defesa Nacional na Agenda Democrática", lançado pelo Decreto n.545/2003. O projeto, lançado pelo antecessor de Garré, José Pampurro, pretendia criar uma comunidade de diálogo entre civis e militares sobre assuntos de defesa.

Para tanto, o ministério promoveu debates voltados à geração de propostas para a política de defesa e sobre o papel das Forças Armadas na consolidação da democracia. Esses debates incluíram diversos segmentos da sociedade civil argentina e atores internacionais, envolvendo acadêmicos, organizações não governamentais, a Mesa de Diálogo Argentino[2] e o Programa das Nações Unidas

---

2 Trata-se de uma iniciativa de debates e propostas para políticas públicas gestada durante a crise vivida pela Argentina em 2001. O projeto era liderado pelo governo federal em parceria com o Pnud e a Igreja Católica (N. T.).

para o Desenvolvimento (Pnud). A coordenação dos debates foi realizada pela Secretaria de Assuntos Militares do Ministério da Defesa, em parceria com o Pnud, a Escola de Defesa Nacional e o Estado-Maior Conjunto.

A partir daí, foram constituídos dois órgãos: um Conselho Consultivo, presidido pelo ministro da Defesa e integrado por funcionários do ministério, legisladores e oficiais militares; e um Comitê Acadêmico, composto por especialistas em assuntos de defesa, e que este autor teve o prazer de integrar. A educação para a Defesa era um dos temas constantes das mesas de trabalho, sendo objeto específico da mesa 6. Nela, foram debatidos diversos tópicos que incluíam a capacitação de civis, a criação de uma carreira civil no Ministério da Defesa, a Escola de Defesa Nacional, formação e adestramento militar, e a relação com o Sistema Nacional de Educação. As conclusões obtidas pelos debates não se traduziram imediatamente em mudanças, apesar de sua relevância.

Ainda durante a gestão de José Pampurro (2003-2005), foi editado o Decreto n.1.336/2003, que transferia para a Secretaria de Assuntos Militares do Ministério da Defesa a competência de determinar as políticas de ensino de defesa nacional e a formação e o adestramento em todos os níveis. Desse modo, estabeleciam-se as bases para uma intervenção maior do poder político no tema, que se expressaria em iniciativas como a Comissão Especial para Avaliação do Sistema de Educação e Capacitação das Forças Armadas. Criada em 2005, a comissão emitiu seu parecer em julho de 2006, indicando diversos problemas então existentes.

Entre eles, constavam a autonomia dos institutos universitários militares em relação ao poder político, a escassa vinculação desses órgãos com outras universidades e a existência de programas de ensino com concepções divergentes de temas como democracia e direitos humanos. Esse parecer foi complementado pelos resultados do Projeto de Reforma do Ensino Superior das Forças Armadas e por sua articulação com o Sistema Nacional de Educação (Pnud-Ministério da Defesa n.06/019), abrindo caminho para que o ministério assumisse a direção efetiva da educação militar.

Outro aspecto de interesse foi a criação, pela Resolução do Ministério da Defesa n.768/2006, do Conselho Consultivo para a Reforma Educacional das Forças Armadas, com a missão de contribuir com experiências, recomendações e outras visões complementares ao processo de formação e treinamento das Forças Armadas e dos recursos humanos para Defesa Nacional e Regional (artigo 1º). O conselho foi composto por representantes, em caráter honorário (artigo 3º), de universidades públicas e privadas nacionais, da sociedade civil e de diversos órgãos da administração pública, tais como: Chefia de Gabinete de Ministros, Secretaria de Assuntos Militares e de sua Coordenação de Direitos Humanos, Ministério de Relações Exteriores, Ministério da Educação, Ciência e Tecnologia, comissões de Defesa do Senado e da Câmara dos Deputados, da Secretaria de Direitos Humanos do Ministério da Justiça e Direitos Humanos, da área de planejamento dos chefes de Estado-Maior Conjunto Forças Armadas, da Escola de Defesa Nacional e três convidados especiais designados pelo Ministério da Defesa.

Segundo Sabina Frederic (2013, p.155-6), uma das protagonistas dessa etapa, o ministério convocou, em novembro de 2006, um Conselho Consultivo cuja missão era realizar um diagnóstico geral da formação militar. O conselho era formado por especialistas em Direito, História, Psicologia, Filosofia, Educação, autoridades militares da área educacional e funcionários civis, e sua contribuição resultou na inclusão de diversos conteúdos nos currículos de instituições de ensino militar. Coube aos membros do conselho a elaboração das ementas das disciplinas obrigatórias, o que lhes permitiu "descobrir o conjunto de condições que habita as academias militares e que, ao impactar os corpos de cadetes, impedia-os de cumprir o objetivo educacional que pretendiam buscar" (ibidem).

Um mecanismo fundamental para levar a cabo as modificações propostas foi a criação, pela Resolução do Ministério da Defesa n.27/2006, de um órgão específico no ministério para educação militar: a Coordenação de Educação e Formação, com a competência de propor e coordenar as políticas educacionais da pasta voltadas à formação do pessoal militar e dos civis ligados à gestão da Defesa. As

funções da coordenação incluíam o desenvolvimento de ações para a modernização das escolas de formação básica dos oficiais e suboficiais das Forças Armadas e do pessoal civil do ministério, além de supervisionar a implementação da Escola Superior de Guerra Conjunta.

O artigo 3º da resolução dispunha que os institutos universitários das Forças Armadas passariam a ser dependentes, funcional e academicamente, da Coordenação de Educação e Formação. Os institutos deveriam ainda adequar seus estatutos aos termos dispostos pela resolução, indicando as faculdades do Ministério da Defesa na designação das autoridades e determinação de seus sistemas de organização.

A Resolução n.2/2007 estabeleceu a titulação de graduação e pós-graduação, preferencialmente com experiência em docência universitária e/ou na realização de atividades de pesquisa acadêmica como requisito para designação das autoridades dos institutos universitários das Forças Armadas e de suas unidades acadêmicas dependentes. Um critério semelhante foi estabelecido para as autoridades das unidades acadêmicas associadas aos institutos universitários e para as secretarias ou departamentos acadêmicos de extensão ou pesquisa dos institutos ou das unidades acadêmicas.

Por sua vez, a Resolução do Ministério da Defesa n.871/2007 apontava que a análise dos sistemas educacionais das Forças Armadas revelou diferenças acadêmicas e organizacionais entre esses sistemas, incluindo sobreposições de ofertas acadêmicas com universidades nacionais e privadas. Consequentemente, apontava-se a necessidade de realizar ações voltadas à oferta educacional e à administração e articulação dos referidos sistemas com o campo da defesa nacional. Solicitou-se, então, que os institutos universitários das Forças Armadas elaborassem propostas de reforma institucional, que levassem em conta os aspectos organizacionais, administrativos e orçamentários, com base em uma nova proposta acadêmica orientada ao aperfeiçoamento dos conteúdos das disciplinas específicas e à articulação com o Sistema Nacional de Educação. Por fim, requeria-se que os institutos formassem as comissões de trabalho necessárias para apresentação da reformulação de seus estatutos.

Destaca-se também a decisão de estabelecer, pela Resolução do Ministério da Defesa n.874/2007, o Sistema de Informação e Estatística da Educação para a Defesa, requerendo que as Forças Armadas fornecessem à Coordenação de Educação e Formação todos os dados por ela solicitados. Essa medida havia sido recomendada pela Comissão Especial de Avaliação e pelo Conselho Consultivo, a fim de obter informações confiáveis para avaliar as atividades educacionais que foram realizadas no âmbito do Ministério da Defesa.

Cabe ressaltar, noutro diapasão, a criação, pelo Decreto n.1.169/2006, da Escola de Guerra Conjunta. A escola ficou sob a dependência do chefe do Estado-Maior Conjunto e tinha como objetivo treinar os oficiais do Estado-Maior ou equivalentes do Exército, da Marinha e das Força Aérea para o planejamento e a condução de ações militares conjuntas. O decreto foi acompanhado da Resolução n.1.036/2006, que determinava que o Estado-Maior Conjunto deveria coordenar com o Exército a instalação da nova escola no prédio da Escola Superior de Guerra do Exército, para onde também deveria ser transferido o Instituto de Inteligência das Forças Armadas (Iifa). O Iifa é encarregado da formação e do aperfeiçoamento da inteligência militar e foi criado no ano 2000, pela unificação das escolas de inteligência das três Forças.

A Resolução n.1.427/2006, que criou o Centro Educacional das Forças Armadas (Cefa), representava outro avanço em direção à atuação conjunta das Forças. Esse centro foi pensado a partir da premissa de que Escola Superior de Guerra Conjunta não poderia ser uma instituição isolada das escolas superiores das três Forças. Desse modo, buscavam-se a vinculação física desses espaços, a integração curricular deles e a coordenação administrativa, cabendo ao Cefa constituir-se como um novo polo educacional das Forças Armadas sintonizado com o objetivo de sua articulação.

Com esse propósito, o artigo 3º da resolução estabelecia que o Cefa seria constituído pela Escola Superior de Guerra Conjunta, pelas escolas superiores de guerra das três Forças e pelo Iifa, que funcionariam nas instalações da Escola Superior de Guerra do Exército. O Ministério da Defesa ordenou, pela Resolução n.1.078/2009, a

realocação do imóvel em questão, cuja utilização foi atribuída exclusivamente ao Exército argentino e ao Estado-Maior Conjunto, tendo em vista a designação do imóvel para sede do Cefa. Posteriormente, em fevereiro de 2010, foi anunciada a licitação correspondente às obras do Cefa ("Construirán un centro educativo de las Fuerzas Armadas", 2010).

A Resolução n.872/2007 representou o ponto central da reforma e concretização de algumas ideias que, como vimos, foram aventadas nas décadas de 1980 e 1990. Por intermédio dessa resolução, o Ministério da Defesa incorporava aos planos de estudo das instituições de formação dos militares o seguinte conjunto de disciplinas humanísticas: Estado, Sociedade e Mercado, História Argentina (1810-1990), Novos Cenários de Relações Internacionais, Globalização e Regionalização, Sociologia das Organizações, Direito Constitucional e Direito Administrativo, Direito Militar, Código de Justiça Militar e Regulamentos Aplicados a cada Força, Direito Internacional Público, Direitos Humanos, Direito Internacional Humanitário e Direito Internacional dos Conflitos Armados. Igualmente, a disciplina História Argentina foi inserida no curso de admissão dos institutos de formação das Forças Armadas.

É importante notar que a proposta não se encerrava na listagem de disciplinas. O ministério incluiu em cada uma delas um programa que apresentava os conteúdos a serem ministrados, os objetivos gerais e específicos, a bibliografia obrigatória e complementar, além de estipular uma carga horária mínima. Já as metodologias de ensino e avaliação e a designação de trabalhos práticos ficavam a cargo do docente responsável – cuja designação caberia aos institutos, que deveriam informar ao ministério o nome e o currículo dos selecionados.

Em uma análise superficial, poder-se-ia dizer que, ao se ocupar de ementários, a ministra da Defesa praticava o que se conhece como microgestão. Não se pode, porém, perder de vista que essa foi a primeira intervenção real por parte do ministério na delicada questão da formação dos educandos militares em um país no qual valores antidemocráticos eram disseminados tanto entre os militares quanto em outros setores da sociedade, traduzidos na existência governos

autoritários militares em 18 dos 30 anos transcorridos entre 1955 e 1985, além de quatro levantes militares nos dois primeiros governos democráticos.

Posteriormente, foi ordenada a criação, por meio do Decreto n.788/2007, da Subsecretaria de Treinamento, cujos objetivos incluíam a formulação de políticas educacionais para a defesa em todos os níveis e o apoio à coordenação entre as instituições educacionais das Forças Armadas e o Ministério da Defesa. O novo órgão também ficou responsável pela supervisão, avaliação e certificação dos treinamentos realizados nas instituições militares, além de auxiliar o ministério no exercício de sua competência de desenho e implementação de políticas educacionais na área específica da defesa, para o pessoal militar e civil.

A formação dos suboficiais também foi objeto da preocupação ministerial. Por meio da Resolução n.1.821/2007, foram incorporados conteúdos aos planos de estudo dos cursos ministrados nas escolas de formação de suboficiais das três Forças. Os tópicos adicionados dividiam-se em três eixos principais, compreendendo a formação sociopolítica, histórica e jurídica. Com isso, esperava-se fortalecer nesses estratos a cultura democrática e a concepção de servidores públicos devotados aos interesses nacionais. As autoridades educacionais das Forças Armadas foram incumbidas de submeter à aprovação da Subsecretaria de Formação as mudanças necessárias para o cumprimento da resolução.

Destacamos também a Resolução n.274/2009, que criou o curso de Instrutores Militares, em resposta à constatação de diferenças na formação de instrutores oferecidas pelas escolas das três Forças e à necessidade de adicionar critérios a esse processo. Optou-se pela elaboração de um curso, definindo um modelo de transmissão de conhecimentos, saberes e práticas pertinentes à formação militar básica dos cadetes e aspirantes das Forças Armadas. A responsabilidade de formular o curso ficou a cargo da Subsecretaria de Formação, que remeteria as diretrizes aos instrutores das academias de suboficiais. O curso compreendeu três módulos: cidadania e desenvolvimento da profissão militar; princípios e valores morais, liderança e comando e

disciplina; e transmissão de conhecimentos técnico-militares. Além dos propósitos declarados na motivação da resolução, fica evidente o objetivo de formar os instrutores militares em harmonia com os valores da cidadania, para além do aprimoramento técnico.

Pela Resolução n.648/2009, decidiu-se aprovar modificações nos programas sujeitos à Resolução n.872/2009, com o objetivo de continuar avançando na incorporação de conteúdos sobre cidadania e democracia, e fortalecendo no currículo comum dos institutos de treinamento das Forças Armadas o pensamento crítico e a objetividade.

Já em relação ao treinamento de recursos humanos para a formulação e gestão da política de defesa, vale destacar a celebração de um convênio entre o Ministério da Defesa e a Universidad Nacional Tres de Febrero (Untref) em 10 de julho de 2008, já previsto na Resolução n.1.139/2008. O acordo versava sobre os conteúdos ministrados na Edena e no mestrado em Defesa e Estratégia Nacional da Untref, e previa a criação de um curso de especialização em Gestão de Defesa na Untref. Com o governo que assumiu em dezembro de 2015, o curso deixou de ser ofertado.

Em outra dimensão, deve-se notar que a Diretiva de Defesa Nacional, aprovada pelo Decreto n.1.714/2009, exigia que o Ministério da Defesa continuasse com o processo de definição de políticas e estruturas educacionais para educação, treinamento e atualização das Forças Armadas. A educação em defesa deveria identificar, alcançar e consolidar o perfil técnico profissional necessário do pessoal militar, além de construir e fortalecer o conceito e o senso de cidadania e serviço público, com base nos valores e padrões de conduta próprios do meio militar e na concepção democrática da Defesa Nacional.

Também se dispôs a desenvolver e fortalecer, por meio da Edena, o treinamento de recursos humanos necessários para o gerenciamento adequado dos assuntos de Defesa Nacional por profissionais civis, com formação atrelada ao Sistema Universitário Nacional. Finalmente, ficou estipulado que o ministério continuaria com a execução das iniciativas destinadas ao reajuste dos currículos das escolas e faculdades de treinamento básico de oficiais e suboficiais,

devendo consolidar o funcionamento da Escola Conjunta de Guerra e outros cursos comuns.

Reiterando os objetivos de modernização e homogeneização da formação dos militares e visando à ação conjunta, a Resolução n.1.587/2010 ordenou a criação, no âmbito da Subsecretaria de Treinamento do Ministério da Defesa, do Comitê de Modernização da Formação Profissional Militar das Forças Armadas Argentinas. O comitê foi presidido pela subsecretária de Formação, Sabina Frederic, e composto por conselheiros civis e militares internos e externos, incluindo Germán Soprano e Laura Masson, participantes ativos nas ações de reforma, e por representantes das três Forças na subsecretaria e pelos comandantes de Educação das Forças Armadas.

Entre as funções definidas no artigo 4º da resolução, constavam as seguintes: estabelecer as diretrizes fundamentais para a modernização militar básica, de acordo com as diretrizes fornecidas pelo ministério; instituir um plano de trabalho para esse fim; intercambiar informações sobre as condições do treinamento inicial nas Forças Armadas, de modo a preparar planos de curto e médio prazos; e, finalmente, apresentar uma proposta de modernização do treinamento militar para oficiais em 10 de dezembro de 2010.

Em 14 de dezembro de 2010, foi emitida a Resolução do Ministério da Defesa n.1.648/2010, por meio da qual se aprovaram diretrizes para a modernização da formação profissional básica dos membros das Forças Armadas. Essas diretrizes requeriam, sinteticamente, que se contemplassem os regulamentos e as normas aplicados pelo Ministério da Educação para certificar o diploma universitário e exigiam a redefinição de perfil de oficial no treinamento básico, levando em consideração as competências gerais e específicas exigidas pelas Forças Armadas, e estabelecendo as competências exigidas pelo referido perfil.

Entre essas competências, estavam o pensamento criativo, reflexivo, analítico e independente; a argumentação bem fundamentada e a resolução eficiente de problemas em situações críticas e de riscos e incertezas; e a capacidade de avaliar essas situações por suas

consequências e de resolvê-las por meio de diferentes perspectivas. Ademais, promovia-se a articulação entre a dimensão acadêmica dos conteúdos da educação militar básica e sua aplicação operacional.

Entre as mudanças promovidas, destacavam-se as relacionadas à organização da vida dos cadetes nos institutos militares e à oferta do ensino. Propôs-se limitar as formas escolarizadas de educação na formação de cadetes, reduzindo o número de disciplinas anuais e as horas de aulas expositivas e de exercícios determinados pelos docentes, em favor de um tempo maior para leitura, pesquisa bibliográfica, reflexão, análise e desenvolvimento do pensamento autônomo. Também se apresentou a necessidade de restringir a regulamentação institucional das rotinas diárias do cadete, para desenvolver o senso de responsabilidade pelo desempenho individual e do grupo.

Considerou-se necessário promover um tipo de socialização no cotidiano dos cadetes que estimulasse a administração individual do tempo de estudo e lazer, criando espaços em que fosse possível escolher como, quando, onde e com quem realizar estudos regulares, aprofundados e reflexivos dos conteúdos das disciplinas. Caberia às autoridades das academias de formação estabelecer os procedimentos e programas que garantissem a supervisão adequada do desempenho do cadete, sempre enfatizando a busca pelo desenvolvimento da responsabilidade individual. Ficou definida a necessidade de criar um novo estatuto para o corpo docente em nível universitário, além de projetos entre e nas cátedras envolvendo professores e instrutores militares. As mudanças no regime de estudo e nos demais aspectos deveriam ser apresentadas ao Ministério da Defesa até 1º de março de 2011.

No dia seguinte à publicação dessa resolução, a Garré deixou o Ministério da Defesa para assumir o recém-criado Ministério da Segurança. Parece, pois, evidente a intenção de a resolução constituir um guia para seus sucessores seguirem na tarefa reforma da educação militar, particularmente na fase de treinamento. Em suma, a administração da ministra Garré foi pródiga em realizações no campo da educação militar. Em nossa opinião, sua maior conquista foi estabelecer solidamente a liderança política da defesa em uma área

que estava praticamente entregue à autogestão militar. Ainda que outros aspectos tenham contribuído para a vigência, no meio militar, das ideias de respeito e adesão ao sistema democrático e de melhoria da educação militar, seu impacto real é difícil de avaliar.

Aspectos como a elaboração, pelo Ministério, de diretrizes às quais a educação militar deveria se adequar, a definição das características dos estudos voltados ao desenvolvimento de capacidades de pesquisa acadêmica, a incorporação de um conjunto comum de disciplinas humanísticas, com conteúdo e bibliografia destinados a promover valores democráticos e os direitos humanos, favorecendo a integração das Forças Armadas na sociedade e sua ação conjunta eram características de uma administração que impôs, nessa e em outras esferas, o exercício doa condução política da defesa com intensidade desconhecida desde a administração de Raúl Borrás (1983-1985), e nunca reeditada até agora.

A Universidade de Defesa Nacional

O sucessor de Nilda Garré no Ministério da Defesa foi o advogado Arturo Puricelli, que comandou a pasta entre 2010 e 2013. No cargo, Puricelli prosseguiu no caminho iniciado por Garré, ainda que com menos intensidade criativa e realizações. As reformas educacionais realizadas na gestão anterior foram qualificadas pela Resolução n.1.308/2011 como representativas de uma primeira geração, que deveria ser acompanhada de um segundo movimento, realizado a partir de uma perspectiva integral e voltado à redefinição das competências dos oficiais, à modernização dos conteúdos de formação, à transformação dos regimes de estudos e à organização básica das escolas de formação básica de oficiais.

A resolução trazia anexada um plano de estudos e um plano de um regime comum de estudos, elaborados pela Subsecretaria de Formação para a graduação em Gestão de Recursos Aeroespaciais de Defesa, ministrada pela EAM da Força Aérea. Para avaliação da proposta, a resolução determinava que se constituísse uma comissão,

coordenada pelo conselheiro-chefe do ministro com o poder de nomear seus membros.

A Resolução subsequente, n.1.371/2011, trazia uma motivação semelhante e recuperava as disposições da Resolução n.1.648/2010, destacando a elaboração de novos planos e regimes de estudo para o Colégio Militar da Nação e para a ESNM, cuja vigência se iniciava no ciclo letivo de 2012. As mudanças foram elaboradas sob supervisão do Ministério e envolveram as diretorias de educação e pessoal das Forças, e correspondiam ao bacharelado em Direção e Gestão Operacional, ofertado no Colégio Militar, e aos bacharelados em Administração de Recursos Navais para a Defesa e Administração Naval, no âmbito da ESNM.

Também se buscou ajustar e reorganizar o conteúdo básico e as denominações das disciplinas introduzidas pela reforma curricular promovida anteriormente, mas isso resultou em um ementário menos claro que aquele substituído. Os conteúdos básicos aprovados tinham um caráter mais generalista e representavam uma intervenção menos ambiciosa que a anterior, sem contradizê-la. Em relação ao sucinto "Regime de Estudos Comuns", tratava-se de um conjunto de disposições burocráticas relacionadas à educação, sem grande significado.

Por fim, a Resolução n.20/2011 aprovou o plano de estudos do curso de Gestão de Recursos Aeroespaciais para Defesa, para implementação a partir de 2012, uma vez obtido o reconhecimento do Ministério da Educação. Pelo documento, ficavam reiteradas as chancelas aos conteúdos básicos das disciplinas comuns nos cursos de formação de oficiais, bem como o seu novo Regime de Estudos Comuns.

Encerrava-se assim o ciclo de reformas dos planos de estudo dos institutos de treinamento de oficiais das Forças Armadas, iniciado na gestão Garré e continuado por seu sucessor, por intermédio do comitê e das diretrizes criadas pelas resoluções n.1.587/2010 e n.1.648/2010.

O primeiro marco da gestão ministerial seguinte, encabeçada por Augustín Rossi (2013-2015), foi a promulgação da Lei n.27.015, em

2014, criando a Undef. A Undef tinha como objetivo a formação de militares e civis em diferentes áreas e o treinamento militar para a Defesa Nacional por meio de cursos de graduação e pós-graduação (artigo 3º). A Undef deveria realizar suas atividades de maneira cooperativa, articulada e integrada ao sistema universitário nacional, sem gerar duplicação de esforços e buscando sempre tirar proveito da experiência universitária nacional.

O artigo 2º da lei estipulava que a Undef deveria ter sua formação, organização e funcionamento disciplinados pelo marco normativo vigente para a educação superior e Defesa Nacional, especialmente a Lei n.24.521, que regia o ensino superior. Já o artigo 4º dispunha que a Undef funcionaria no âmbito do Ministério da Defesa, constituindo-se sobre as bases dos institutos universitários então em funcionamento. Foi estabelecido que os serviços educacionais dessas instituições seriam transferidos para a Undef por meio de acordos e outros instrumentos legais, com seus respectivos créditos orçamentários, exceto os salários do pessoal militar designado para esses institutos, devendo-se assegurar os mecanismos para continuidade dos estudos, graduação e certificação dos estudantes, sem prejuízo das modificações nos planos e regimes educacionais que pudessem ocorrer na nova instituição.

Também se decidiu (artigo 5º) preservar o *status* do pessoal civil, docente e não docente, transferido para a universidade, reconhecendo a antiguidade e equivalência nas funções, dentro das condições determinadas pelos regulamentos da atividade laboral específica. Já o pessoal militar designado para as instituições que seriam transferidas para a Undef deveria exercer suas funções na universidade, em conformidade com o estabelecido pelo Ministério da Defesa e pelos Estados-Maiores de cada uma das Forças Armadas.

Conforme previsto no artigo 8º, a Undef teria autonomia acadêmica e institucional, de acordo com o regime estabelecido no artigo 2º da lei, ou seja, de acordo com as normas vigentes sobre defesa e educação. Seu estatuto estipularia os órgãos administrativos colegiados e individuais, bem como sua composição e competências, respeitando as disposições do artigo 8º.

Primeiramente, há um aspecto claro e decisivo. O Conselho de Administração, o mais alto órgão de gestão, é presidido pelo ministro da Defesa, que toma as decisões, cabendo aos demais membros um papel meramente consultivo. Esses conselheiros são os secretários do Ministério da Defesa, o reitor da Undef, o chefe do Estado-Maior Conjunto das Forças Armadas e os chefes do Estado-Maior do Exército, da Força Aérea e da Marinha.

Poderia ser de outra forma? Dadas as características da Undef, não. Do ponto de vista da condução política da defesa, se a universidade reúne todos os institutos universitários das Forças Armadas e os órgãos de ensino da defesa, é preciso que haja uma liderança política firme, e, se o Conselho de Administração inclui os chefes de Estado-Maior, seu presidente e responsável pela tomada de decisão não poderia ser outra pessoa senão o ministro da Defesa.

O que talvez possamos perguntar é se uma universidade pode ser liderada por uma autoridade política que pode não ter experiência ou perfil acadêmico, além de estar sujeita a mudanças durante um mesmo governo. Outro questionamento possível é quanto à necessidade de participação dos chefes de Estado-Maior no Conselho de Administração, e, dadas essas condições, em que medida se pode efetivamente falar em autonomia universitária. Uma saída mais próxima do ideal para uma universidade poderia ser a nomeação, pelo ministro da Defesa, de um presidente com perfil acadêmico, que dispusesse de poderes decisórios e tivesse um mandato equivalente ao do governo que o indicou, assessorado por representantes das faculdades com perfil e trajetória acadêmicas.

A lei também previa um Conselho Consultivo de Gestão presidido pelo reitor, composto por um representante para cada uma das Forças Armadas e outro pelos chefes do Estado-Maior Conjunto, os decanos das faculdades e as autoridades de gestão acadêmica que o estatuto estabelecia. Da mesma forma, estipulou-se a constituição de um Conselho Consultivo composto por 11 membros designados pelo Poder Executivo, contemplando a seguinte disposição: três membros oriundos do Conselho Interuniversitário Nacional; um representante dos Ministérios da Defesa, Educação e Ciência e

Tecnologia, um representante dos chefes do Estado-Maior Conjunto e os presidentes das comissões de Defesa e Educação da Câmara e do Senado.

A principal função desse órgão é supervisionar e garantir a vigência da concepção democrática e republicana nos planos e programas de estudo, bem como assegurar a qualidade, pluralidade de ideias e diversidade de critérios na concepção e implementação das funções da universidade, e a relevância dos conteúdos no treinamento militar e de civis para a Defesa. O artigo 7º também previa que, para fins de condução do processo de formulação do projeto institucional da Undef e do projeto de Estatuto Provisório, o Poder Executivo nacional, por meio do Ministério da Defesa, nomearia um reitor organizador, função para a qual foi designado o secretário de Estratégia e Assuntos Militares do Ministério da Defesa, Jorge Raúl Fernando Fernández.

A primeira reunião do Conselho de Administração ocorreu em 21 de outubro de 2015 (Universidad de la Defensa Nacional, 2015), com a presença do ministro da Defesa, Agustín Rossi, do reitor organizador e do secretário de Estratégia e Assuntos Militares, Jorge Raúl Fernando Fernández, e os chefes de Estado-Maior Conjunto e do Estado-Maior das Forças Armadas. O reitor prestou contas de sua gestão, indicando que o projeto institucional obteve um parecer favorável da Coneau e foi aprovado pelo Ministério da Defesa por meio da Resolução n.2.467, de 23 de setembro de 2015. Ademais, o Estatuto Provisório da Undef foi aprovado pela Resolução n.1.146, de 19 de maio de 2015, do Ministério da Educação, de modo que a missão atribuída a Fernández estava cumprida.

O reitor também destacou que a Undef havia firmado um acordo com o Ministério da Defesa, que transferia para a universidade os serviços educacionais fornecidos pela Escola de Defesa e assentava o compromisso de criação da Faculdade de Defesa. O ministro Rossi propôs que o secretário Fernández fosse nomeado reitor da universidade pelo prazo estabelecido no artigo 21 do Estatuto Provisório, ou seja, cinco anos, uma designação que, como será visto, teria que durar muito menos tempo do que o planejado.

Com Fernández nomeado reitor da Undef, ocorreu a posse do novo governo eleito, liderado pelo presidente Mauricio Macri, que nomeou como ministro da Defesa o agrônomo Julio Martínez. O novo ministro exigiu a renúncia de Fernández, que, por sua vez, recusou-se a fazê-lo, invocando a autonomia da Undef e a previsão estatutária do mandato de cinco anos. O ministro não aceitou o acordo para a transferência de serviços educacionais assinado por seu antecessor, exigindo a restituição das instalações da Edena ao ministério, recusando-se a transferir para a Undef a dotação orçamentária prevista para sua operação.

Por fim, Fernández optou por renunciar, e, em agosto de 2016, a função de reitor organizador foi assumida por Gonzalo Álvarez ("Reemplazaron a las autoridades kirchneristas de la UNDEF", 2016). Pela Resolução n.980/2016, o Ministério da Educação aprovou as mudanças no Estatuto Provisório da Undef, entre as quais estava a limitação dos mandatos de reitor e vice-reitor a um período de três anos, com possibilidade de uma reeleição.

Em 26 de julho de 2019, Gonzalo Álvarez foi reeleito para o período 2019/2022. No entanto, com o fim do governo Macri, em dezembro de 2019, Álvarez deixou o cargo, sendo substituído pelo Dr. Jorge Battaglino, de claro perfil acadêmico (Universidad de la Defensa Nacional, 2020). Embora essa transição tenha sido mais adequada, o episódio é ilustrativo das peculiaridades da Undef no que tange à sua autonomia.

O que é, em suma, a Undef? Uma universidade sob a direção do Ministério da Defesa, que inclui todos os órgãos destinados a fornecer educação em defesa para civis e militares e treinamento militar.

Os antigos institutos universitários das Forças Armadas tornaram-se faculdades da Undef: Faculdade do Exército, Faculdade da Marinha e Faculdade da Força Aérea (órgãos de treinamento e aperfeiçoamento das respectivas Forças Armadas); Unidade Acadêmica de Treinamento Militar Conjunto (serviços educacionais fornecidos pela Escola Conjunta de Guerra e pelo Iifa), Centro Universitário de Córdoba (serviços educacionais prestados pelo Instituto Universitário Aeronáutico, incluindo a Faculdade de Ciências Administrativas

e a Faculdade de Engenharia) e a Faculdade de Engenharia do Exército "General de Divisão Manuel N. Savio" (ibidem). Além disso, a Faculdade de Defesa Nacional (Fadena) inclui a antiga Escola de Defesa Nacional e lida com o treinamento superior em defesa nacional de civis e militares.

Como se viu, enquanto o reitor é nomeado pelo ministro da Defesa, os vice-reitores representam cada uma das Forças Armadas e os chefes do Estado-Maior Conjunto, como dispõe o artigo 18, inciso A, do Estatuto (Universidad de la Defensa Nacional, 2017). Os vice-reitores são, respectivamente, os oficiais superiores em atividade, diretores gerais de Educação de cada uma das Forças Armadas e encarregados da área educacional dos chefes de Estado-Maior Conjunto.

O reitor e o vice-reitor das faculdades para treinamento em funções civis devem ser, ou ter sido, professores concursados de uma universidade nacional ou de um instituto universitário nacional e são nomeados pelo ministro da Defesa (artigo 41). Por sua vez, o decano das faculdades de formação militar deve ser um oficial superior que tenha desempenhado funções de governo e/ou gestão no sistema de educação da Força a que pertence. O decano deve ser nomeado pelo ministro da Defesa a partir de uma lista proposta pelo respectivo chefe do Estado-Maior e exercerá suas funções por um período de três anos (artigo 49).

Considerações finais

Ainda que a Secretaria de Formação do Ministério da Defesa tenha sido extinta pelo Decreto Administrativo n.310/2018, durante o governo do presidente Macri, e mantida por seu sucessor (Decreto n.286/2020), ainda existe a Direção Nacional de Formação, subordinada à Secretaria de Estratégia e Assuntos Militares, que tem como responsabilidade principal auxiliar na formulação de políticas de treinamento e educação para as Forças Armadas, supervisionando, avaliando e certificando o treinamento realizado nas organizações

educacionais das Forças Armadas e do Ministério da Defesa, bem como atuar na gestão e determinação de programas curriculares dos institutos militares de ensino secundário (ensino médio).

Desse modo, embora seja desejável que o órgão volte a ter o nível institucional de subsecretaria, há pelo menos uma instância institucional especializada no ministério com poder para formular políticas e supervisioná-las. Contudo, a Undef, por reunir todos os órgãos de defesa e educação militar subordinados à direção ministerial, contribui para o exercício da condução política da defesa nesse campo.

Se hoje a Undef parece mais próxima da primeira das possibilidades levantadas por Pérez Rasetti (2014, p.13), para quem as instituições de treinamento militar poderiam ser "instituições militares que concedem diplomas universitários ou instituições universitárias que formam militares [...]", é muito provável que ela se aproxime do segundo com o tempo. Ao uni-las, sob a autoridade do ministério, e aumentando seus vínculos com as universidades, grande parte do antigo isolamento e independência recíproca e com relação ao poder político pode desaparecer. Muito depende da condução do poder político.

Em suma, em relação à educação em defesa e à educação militar, a Argentina está em uma situação razoavelmente adequada do ponto de vista da condução política da defesa. Além disso, com base no que foi afirmado no decorrer deste trabalho, houve progresso na integração de membros das Forças Armadas à sociedade. É interessante trazer uma visão externa sobre o assunto, como a apresentada por David Pion-Berlin e Rafael Martínez (2017, p.225-6):

> A Argentina fez progressos substanciais na redução da autonomia educacional militar, sujeitando as escolas à influência civil. O Ministério da Defesa tem autoridade acadêmica real sobre essas escolas, compartilhada em parte com o Ministério da Educação. Agentes externos avaliam e credenciam programas militares. Os professores civis constituem uma grande maioria nas academias. Houve uma grande renovação do currículo em ciências humanas e sociais, que deve ser aprendido por cadetes e pelo alto oficialato.

Esses fatores, combinados, indicam que a Argentina consolidou seu progresso quando se trata de reformas na educação militar.

No entanto, é sempre necessário lembrar que as estruturas de controle mais apropriadas serão inúteis se não houver conhecimento e vontade política para exercer os poderes que elas fornecem. Na Argentina, poucos foram os ministros da Defesa que forneceram esses elementos fundamentais. Espera-se que tais contribuições sejam mais frequentes e constantes no futuro.

Referências

ARGENTINA. Ley n.23.023. *Boletín Oficial*, Buenos Aires, 14 dic. 1983.

_____. Ley n.23.554. *Boletín Oficial*, Buenos Aires, 5 mayo 1988.

_____. Ley n.24.521 de Educación Superior. *Boletín Oficial*, Buenos Aires, 10 ago. 1995.

_____. Ley n.24.948 de Reestructuración de las Fuerzas Armadas. *Boletín Oficial*, Buenos Aires, 8 abr. 1998.

_____. Ley n.27.015 (Universidad de la Defensa Nacional). *Boletín Oficial*, Buenos Aires, 15 dic. 2014.

BISCIOTTI, V.; UGARTE, J. *Proyecto de Ley de Educación para la Defensa Nacional*. Buenos Aires: Cámara de Diputados de la Nación, 1990.

CANELO, P. La convicción y la responsabilidad. In: JORNADAS DE SOCIOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, 6, 2010, La Plata. La Plata: UNLP-FAHCE, 9 dic. 2010. p.7.

COMISIÓN NACIONAL DE EVALUACIÓN Y ACREDITACIÓN UNIVERSITARIA. Informe Final de Evaluación Externa del Instituto Universitario Naval por parte de la Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria. Coneau, abr. 2007. Disponível em: http://www.coneau.gob.ar/archivos/evaluacion/INUN.pdf. Acesso em: 20 maio 2020.

CONSTRUIRÁN un centro educativo de las Fuerzas Armadas. *La Prensa*, Buenos Aires, 19 feb. 2010. Disponível em: http://www.laprensa.com.ar. Acesso em: 5 maio 2020.

DRUETTA, A. et al. (Coord.). *Defensa y democracia*: un debate entre civiles y militares. Buenos Aires: Puntosur, 1990.

DUTRÉNIT BIELOUX, S.; VARELA PETITO, G. *Tramitando el pasado*. México: Flacso, Clacso, 2010. Disponível em: https://www.flacso.edu.mx/sites/default/files/libros_oa/tramitando-el-pasado.pdf. Acesso em: 3 maio 2020.

ESTÉVEZ, E. E. Aspectos y perspectivas sobre doctrinas de defensa y educación militar. In: DRUETTA, A. et al. (Coord.). *Defensa y democracia*: un debate entre civiles y militares. Buenos Aires: Puntosur, 1990a.

_____. Aspectos salientes de la relación Gobierno-Fuerzas Armadas 1983-1989. In: NATIONAL DEMOCRATIC INSTITUTE FOR INTERNATIONAL AFFAIRS. *Hacia una nueva relación*: las Fuerzas Armadas en un gobierno democrático. Buenos Aires: NDI, 1990b.

FRASCH, C. A.; TELLO, Á. P. *Educando al soldado del muro*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 1999.

FREDERIC, S. *Las trampas del pasado*: Las Fuerzas Armadas y su integración al Estado democrático en Argentina. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2013.

GRATÓN, H. R. Fuerza Aérea Argentina: formación de su personal militar. In: DRUETTA, A et al. (Coord.). *Defensa y democracia*: un debate entre civiles y militares. Buenos Aires: Puntosur, 1990. p.423-30.

JEFATURA DE GABINETE DE MINISTROS. Decisión Administrativa n.310/2018. *Boletín Oficial*, Buenos Aires, 14 mar. 2018.

_____. Decisión Administrativa n.286/2020. *Boletín Oficial*, Buenos Aires, 3 mar. 2020.

LÓPEZ, E. *Ni la ceniza ni la gloria*: sistema político y cuestión militar en los años de Alfonsín. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 1994.

MINISTERIO DE DEFENSA. *Libro Blanco de la Defensa Nacional*. Buenos Aires: Ministerio de Defensa, 1999.

MINISTERIO DE DEFENSA. Informe Final de la Comisión Especial para la evaluación del sistema de educación, formación y capacitación de las Fuerzas Armadas. Buenos Aires, jul. 2006.

_____. Resolución n.768/2006. Buenos Aires, 4 ago. 2006. Disponível em: http://argentina.gob.ar/normativa/nacional/resolución-768-2006-119121/texto. Acesso em: 10 maio 2020.

_____. Resolución n.1.036/2006. Buenos Aires, 22 sept. 2006.

_____. Resolución n.67/2007. Buenos Aires, 29 ene. 2007. Disponível em: https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/resoluci%C3%B3n-67-2007-125992/texto. Acesso em: 8 maio 2020.

_____. Resolución n.871/2007. Buenos Aires, 25 jun. 2007.

_____. Resolución n.872/2007. Buenos Aires, 25 jun. 2007.

______. Resolución n.874/2007. Buenos Aires, 25 jun. 2007.
______. Resolución n.821/2007. Buenos Aires, 23 nov. 2007.
______. Resolución n.2/2007. Buenos Aires, 14 dic. 2007.
______. Resolución n.1.139/2008. Buenos Aires, 29 sept. 2008.
______. Resolución n.274/2009. Buenos Aires, 23 mar. 2009.
______. Resolución n.648/2009. Buenos Aires, 30 jun. 2009.
______. Resolución n.1.078/2009. Buenos Aires, 5 oct. 2009.
______. Resolución n.1.587/2010. Buenos Aires, 3 nov. 2010.
______. Resolución n.1.648/2010. Buenos Aires, 14 dic. 2010.
______. Resolución n.1.308/2011. Buenos Aires, 16 nov. 2011.
______. Resolución n.1.371/2011. Buenos Aires, 25 nov. 2011.
______. Resolución n.20/2011. Buenos Aires, 15 dic. 2011.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Resolución n.1.146/2015. *Boletín Oficial*, Buenos Aires, 27 mayo 2015.

______. Resolución n.2.467/2015. *Boletín Oficial*, Buenos Aires, 30 sept. 2015.

______. Resolución n.980/2016. *Boletín Oficial*, Buenos Aires, 2 ago. 2016.

ORIETA, R. O. *Reforma militar para la Defensa Nacional*. Buenos Aires: Pequén, 1985.

PÉREZ RASETTI, C. La cuestión institucional en la formación de los militares. Una universidad para la defensa. *Gestión Universitaria*, Buenos Aires, v.06, n.03, 15 jul. 2014. Disponível em: http://www.gestuniv.com.ar/gu_18/v6n3a2.htm. Acesso em: 15 mar. 2020.

PION-BERLIN, D.; FERNÁNDEZ, R. *Soldiers, politicians, and civilians. reforming civil-military relations in democratic Latin America*. New York: Cambridge University Press, 2017.

PODER EJECUTIVO NACIONAL. Decreto n.1.169/2006, del 6 de septiembre de 2006. *Boletín Oficial*, Buenos Aires, 7 sept. 2006.

______. Decreto n.788/2007, 25 de junio de 2007. *Boletín Oficial*, Buenos Aires, 27 jun. 2007.

______. Decreto n.1.714/2009. *Boletín Oficial*, Buenos Aires, 12 nov. 2009.

REEMPLAZARON a las autoridades kirchneristas de la UNDEF. Infobae, 18 ago. 2016. Disponível em: http://infobae.com/politica/2016/08/18/reemplazaron-a-las-autoridades-kirchneristas-de-la-undef/. Acesso em: 5 maio 2020.

SOPRANO, G. Análisis comparado de la formación básica de los oficiales de las Fuerzas Armadas de Argentina y Brasil. In: IV CONGRESO NACIONAL/III ENCUENTRO INTERNACIONAL DE ESTUDIOS COMPARADOS EN EDUCACIÓN ¿HACIA DÓNDE VA LA EDUCACIÓN EN LA ARGENTINA Y EN AMÉRICA LATINA?

CONSTRUYENDO UNA NUEVA AGENDA, 2011, Buenos Aires. Disponível em: www.saece.com.ar. Acesso em: 5 jan. 2020.

UGARTE, J. M. La Comisión de Defensa Nacional: un rol casi inédito. In: DRUETTA, A. et al. (Coord.). *Defensa y democracia*: un debate entre civiles y militares. Buenos Aires: Puntosur, 1990. p.244-51.

_____. Una visión desde Latinoamérica de la organización de la Defensa y las relaciones civiles-militares. In PION-BERLIN, D.; UGARTE, J. M. (Ed.). *Organización de la defensa y control civil de las Fuerzas Armadas en América Latina*. Buenos Aires: Jorge Baudino Editores, 2013.

UNIVERSIDAD DE LA DEFENSA NACIONAL. Acta de la primera reunión del Consejo de Dirección. Buenos Aires, 21 oct. 2015. Disponível em: https://www.esga.mil.ar/FFA/Documentos/Acta_Creacion_FFA.pdf. Acesso em: 13 jun. 2020.

_____. Estatuto modificado en 2017. Buenos Aires, 2017. Disponível em: undef.edu.ar/wp-content/uploads/2017/07/UNDEF_estatuto2017.pdf. Acesso em: 13 jun. 2020.

UNIVERSIDAD DE LA DEFENSA NACIONAL. Jorge Battaglino presentó a su gabinete. Buenos Aires, 27 mar. 2020. Disponível em: https://www.undef.e du.ar/jorge-battaglino-presento-a-su-gabinete/. Acesso em: 10 maio 2020.

3
A FORMAÇÃO COLONIAL DO MILITAR BOLIVIANO[1]

Loreta Telleria Escobar

Introdução

O colonialismo interno, entendido como "uma estrutura de relações sociais de domínio e exploração entre grupos culturais heterogêneos" (González Casanova, 1969, p.240), em que a substituição do domínio espanhol por parte dos *criollos* supunha a reprodução da exploração indígena, é uma característica intrínseca do desenvolvimento político, social, econômico e cultural da Bolívia e de suas instituições.

Entre essas últimas, as Forças Armadas adquirem um papel protagonista. Sua configuração como instituição "tutelar" da pátria a predispôs a reproduzir uma espécie de papel civilizatório do indígena internamente por espelhamento do mundo exterior: por um lado, menosprezando as culturas indígenas e, por outro, admirando a cultura ocidental.

---

1 Traduzido do espanhol por Ana Penido, bolsista Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) de pós-doutorado no Programa Interinstitucional (Unesp/Unicamp/PUC-SP) de Pós-Graduação em Relações Internacionais "San Thiago Dantas", pesquisadora do Grupo de Estudos de Defesa e Segurança Internacional (Gedes) e do Instituto Tricontinental.

A partir dessa particularidade, a formação militar se desenvolveu através dos anos reproduzindo princípios coloniais, que na prática se caracterizavam por variadas manifestações de racismo, discriminação e adoção de doutrinas militares estrangeiras. O presente documento busca esboçar essas particularidades em três partes. Na primeira, descrevem-se as origens da formação militar colonial, mediante a chegada das missões europeias e dos Estados Unidos na primeira e segunda metades do século XX, respectivamente.

Na segunda e terceira partes, desenvolvem-se as experiências de caráter político-institucional, que buscaram reverter esse tipo de formação colonial nas Forças Armadas da Bolívia: o Programa de Igualdade de Oportunidades (PIO) e a Escola de Comando Anti-imperialista (ECA). Em cada uma delas, o documento aborda seu surgimento, sua implementação, seu encerramento e suas consequências. Finalmente, por meio de breves conclusões, enfatiza-se o perigo que representa para a instituição e a democracia manter uma instituição militar com características coloniais.

Origens da formação colonial

A história da Bolívia decorre, assim como a dos demais países da região, de um domínio colonial espanhol de centenas de anos, do qual se tornou independente em 1825, para logo ser parte de um turbulento e complexo período republicano no século XIX. A formação do novo Estado pressupôs a existência de um Exército, que reproduzia fielmente as relações de tipo colonial ainda predominantes nas classes oligárquicas do país. A marcada estratificação social e o desconhecimento da grande maioria indígena vieram a configurar a existência de uma instituição racista e excludente, que paulatinamente adotou o papel civilizatório daquele conglomerado humano que era, ao mesmo tempo, problema e solução da sua capacidade defensiva territorial.

A história das Forças Armadas da Bolívia também se caracteriza pela existência de um domínio externo de caráter permanente na

configuração, no desenho e na projeção do seu plano educativo e de instrução, o que foi uma prática sistemática desde o início do século XX, período no qual se discutia a necessária adoção de um processo de modernização militar, dada a conflitiva trajetória institucional do Exército durante o século XIX. A esse domínio formativo, adiciona-se uma variável transversal que predispõe sua permanência no tempo: o fator ideológico. Esse fator é transmitido por doutrinas militares estrangeiras, marcadas por uma espécie de busca pela modernidade tecnológica, que só pode atribuir-se a países militarmente fortes. Isso, somado à larga trajetória de derrotas militares do Exército boliviano,[2] é pensado como uma necessidade histórica.

Missões militares europeias

Os primeiros sinais da disposição ao domínio colonial do Exército da Bolívia se encontram na chegada de missões militares estrangeiras, que, assim como em vários países da região, tinham uma enorme ascendência na conformação da estrutura militar. Embora a história dessas missões militares tenha características muito específicas, como nos casos do Chile e Peru, onde duraram muitos anos, o caso boliviano foi diferente.

A primeira missão contratada foi de militares franceses, entre 1905 e 1909. Essa missão se encarregou da padronização normativa e doutrinária, do estabelecimento do Serviço Militar Obrigatório e da reorganização do Colégio Militar. Também estabeleceu um novo sistema de classificação hierárquica, uma nova escala de pagamentos e um novo uniforme. De acordo com Dunkerley (2003, p.127-9),

2 Durante o século XIX, 1979-1883, a Bolívia perdeu território e a saída soberana ao mar para o Chile na Guerra do Pacífico. Já no século XX, em 1903, a Bolívia perdeu território para o Brasil durante o conflito do Acre e, em 1932-1935, perdeu para o Paraguai durante a Guerra do Chaco.

> [...] os franceses tinham um lugar destacado nos artigos da Revista Militar; enquanto no Colégio Militar se ensinava a língua francesa como idioma estrangeiro. [...] Se, por um lado, ajudou a assentar as bases da modernização do Exército, por outro, sua curta duração não permitiu colocá-la em prática.

Entre 1911 e 1914, chegou a missão alemã,[3] comandada pelo major Hans Kundt, acompanhado por quatro capitães e 12 sargentos. Essa foi a única missão estrangeira que contou com a anuência do seu respectivo governo, o Império Alemão. Nesse caso, as condições impostas pelo governo prussiano para o envio da missão foram estabelecidas em uma Resolução Suprema, assinada em 10 de setembro de 1910. De acordo com essa resolução, o governo boliviano se comprometia a não enviar oficiais a outros exércitos estrangeiros, mas apenas aos institutos militares alemães que arcariam com as despesas de admissão, cavalos etc. No caso de conflito grave, o governo boliviano se sujeitaria às leis alemãs e assumiria todas as dívidas (Zurita, 2019, p.16).

A missão alemã introduziu no Exército uma educação que priorizava a disciplina prussiana, a honra e a obediência cega ao comando, O que, no caso boliviano, foi articulado com a existência de um sistema social estratificado. A estrutura hierárquica da época era formada por oficiais brancos ou mestiços aburguesados, suboficiais mestiços e soldados indígenas.[4]

Em 1927, o governo de Hernando Siles contratou uma terceira missão, conhecida como Missão Danzig.[5] Ao não contar com um

3 A missão previa suas funções até 1917, mas, devido ao início da Primeira Guerra Mundial, terminou em 1914.

4 "Unidades de 'soldados indígenas', sob o comando de um oficial ou chefe branco, constituíram o modelo desse exército que se adaptou ao mundo da oligarquia boliviana. Era um exército tipicamente colonial. A única diferença do exército britânico na Índia, comandado por oficiais graduados na exclusiva Academia Sandhurst, era o fato de os oficiais bolivianos virem de famílias do país e na Índia serem importados das ilhas britânicas" (Bedregal, 1979, p.201).

5 A cidade livre de Danzig era uma cidade autônoma criada em junho de 1920. Com base nos acordos de Versalhes de 1919, firmados após a Primeira Guerra

projeto concreto de modernização do Exército e sob denúncias de baixo desempenho e mau comportamento, seu contrato foi rescindido um ano depois (ibidem, p.33).

Finalmente, entre 1932 e 1935, chegaram duas missões militares, uma espanhola e outra checoslovaca. A primeira (1932-1933) era composta por cinco oficiais que pretendiam cumprir os seguintes objetivos: realizar cursos para formar instrutores e um corpo de oficiais engenheiros especializados, reformar o Estado-Maior e modificar o plano de estudos do Colégio Militar. Não obstante, com o início da Guerra do Chaco em 1932, esses planos foram descartados. Por sua parte, a Missão Militar Checoslovaca, integrada por cinco membros e contratada em 1934 pelo presidente Daniel Salamanca, com o objetivo de ter assessoramento tático militar para o Comando Superior do Exército, terminou ao final da guerra (ibidem, p.26).

Nota-se, portanto, que nenhuma missão militar europeia durou mais de quatro anos, tempo muito curto para cumprir os objetivos de reforma ou modernização institucional. O que se refletiu de alguma forma na derrota do Exército na Guerra do Chaco e que, mais tarde, dadas as características do cenário regional e mundial, se converteria em um espaço propício para a chegada de uma missão de longo alcance, como foi a missão militar dos Estados Unidos.

A missão militar dos Estados Unidos

O início formal das relações militares entre Bolívia e Estados Unidos aconteceu em 4 de setembro de 1941, data em que se assinou o primeiro acordo de assistência militar, que marcou a chegada de uma Missão Aeronáutica ao solo boliviano. Uma das principais tarefas dessa missão era, uma vez incorporada ao Exército, realizar o adestramento na Escola Militar de Aviação "Tenente Coronel Ernst", na qual os membros da missão militar ministravam cursos de

---

Mundial, a cidade deixava de fazer parte da Alemanha e ficava sob o protetorado da Polônia.

pilotagem a um grupo de instrutores, com a finalidade de que estes, posteriormente, capacitassem os aspirantes a pilotos da aviação civil e militar do país (Quintana, 2016, p.142-5).

Paralelamente, os cursos de treinamento também aconteciam em território estadunidense, tanto no marco do Programa de Cooperação Militar como do Programa de Boa Vontade Interamericano.[6] Meses depois, em agosto de 1942, os dois países firmam um novo acordo de cooperação pelo qual chega à Bolívia outra Missão Militar, com objetivos mais ambiciosos que a primeira. O texto do acordo afirmava em sua parte central:

> O objeto desta Missão é cooperar com o ministro de Defesa Nacional e servir de instrutores na Escola de Guerra da Bolívia, no Instituto Militar Geográfico, nas escolas de aplicação das Forças e para qualquer outro propósito acordado pelo chefe da Missão e pelo ministro de Defesa. [...] O governo da Bolívia se compromete, durante a vigência do presente acordo, a não contratar oficiais de outros exércitos estrangeiros nem pessoal de outro país para prestar serviços nos institutos ou nas repartições militares bolivianos nos quais atuem membros da Missão Militar dos Estados Unidos. [...] Com o objetivo de manter a unidade da doutrina militar no Exército boliviano, o governo da Bolívia se compromete também a evitar a ineficiência que poderia resultar da utilização dos serviços dos membros da Missão Militar dos Estados Unidos, caso o governo da Bolívia contratasse os serviços de equipes de qualquer outro país, entre cujas atribuições estiver o de dar qualquer instrução ou ajuda técnica ao Exército da Bolívia (Barrios, 1986, p.135-7).

6 De acordo com uma notícia de 2 de julho de 1942 do jornal *La Razón*, "No marco do Programa de Cooperação Militar boliviano-estadunidense, dez oficiais bolivianos foram formados no país do Norte". Outra notícia do final do mesmo mês (21 de julho) informava o seguinte: "Graduaram-se nos Estados Unidos os primeiros cadetes latino-americanos que receberam cursos de Aviação e Mecânica no marco do Programa de Boa Vontade Interamericano" (Quintana, 2016, p.147).

Como se pode observar, a formação era o núcleo duro do novo acordo, dirigida de maneira específica aos principais institutos de formação de doutrina e estratégia militares. A isso se somava o objetivo expresso de criar uma só doutrina militar, à imagem e semelhança da Missão Militar dos Estados Unidos. Essa situação é corroborada em março de 1949, no marco de um informe anual apresentado pelo secretário do Exército dos Estados Unidos ao secretário de Defesa do seu país, no qual manifesta que "as missões militares dos Estados Unidos estão fazendo 'progressos substanciais' no ensino das doutrinas e práticas militares estadunidenses na América hispânica"; ao que agrega que as Forças Armadas do continente têm uma atitude "cordial, basicamente cooperativa e desejo de aprender" (Quintana, 2016, p.263).

No caso da Bolívia, essa situação foi reconhecida de maneira expressa no informe apresentado em 2 de julho de 1949, pelo comandante em chefe das Forças Armadas ao então ministro da Defesa. O informe estabelecia:

> É notável que algumas matérias ministradas na Escola de Armas estão a cargo de professores da Missão Militar Americana. Elas conformam um núcleo geral, comum a ambos os cursos. Os membros da Missão e os professores auxiliares são excelentes, e o rendimento seria ainda maior quando aplicada a doutrina americana às possibilidades materiais, geográficas, sociais e demográficas da Bolívia. (Comando en Jefe de las Fuerzas Armadas, 1949)

Para além do âmbito educativo, a Missão Militar dos Estados Unidos chegou a abarcar todo o espectro institucional militar na Bolívia, inclusive ainda durante o período da Revolução Nacional (1952-1964), que teve como um dos seus principais sucessos a derrota do Exército oligárquico e a refundação do Colégio Militar sob princípios nacionalistas e revolucionários.[7]

---

7 Durante o governo revolucionário, buscou-se reformar as Forças Armadas, dotando-as de uma doutrina: de acordo com os princípios da Revolução Nacional,

Em junho de 1956, em pleno governo revolucionário de Vitor Paz Estenssoro, renovam-se os acordos das missões militares dos Estados Unidos. Com o passar dos anos, os princípios nacionalistas e revolucionários empalideceram em todos os âmbitos da condução política e econômica, enquanto o protagonismo do setor militar mostrou sua eficácia no processo. A influência militar estadunidense era de tal envergadura que, com os anos, tomou tintas intervencionistas e coincidentes com os objetivos institucionais que eles mesmos haviam forjado. Como efeito, um setor importante das Forças Armadas via na ajuda estadunidense o único caminho para a recuperação do poder perdido para a revolução. Um exemplo anedótico dessa influência é o nome que adotou a turma de subtenentes do Colégio Militar em 1957, "General Dwight Eisenhower", em homenagem ao presidente dos Estados Unidos, escolhido padrinho dela:

> Isso que parece anedótico e pouco relevante importa no sentido de que com ele se rompeu uma tradição do Colégio Militar Gualberto Villarroel, cujas turmas anteriores haviam adotado nomes dos líderes máximos da Revolução Nacional. Essa quebra de prática institucional seria o primeiro ato sutil de desacato e desobediência militar à tutela do movimento sobre o Exército reconstruído. E era também uma amostra dos tributos que, no plano formal, o Exército boliviano teve que pagar aos Estados Unidos. (Barrios, 1986, p.165)

A presença militar estadunidense nas Forças Armadas da Bolívia era fundamental. Conforme as diretivas gerais para a instrução militar do ano de 1959, o treinamento e a instrução militar não apenas se

---

tal como afirmava de maneira específica o Decreto Supremo nº 3.458, artigos 1º e 6º: "As Forças Armadas da Nação serão organizadas jurídica e tecnicamente, conformadas à doutrina da Revolução Nacional [...] e deverão ser constituídas fundamentalmente por elementos das classes média, trabalhadores e camponeses, aqueles que, além da capacitação técnica correspondente à arte militar, deverão ser educados para respeitar e proteger a soberania nacional e as aspirações populares, e defender as riquezas do país ante as ambições da oligarquia" (Bolivia, 1953).

faziam com armamentos estadunidenses, mas também por pessoal estadunidense (Comando del Ejército, 1959). Em 1961, o então comandante do Colégio Militar, o general Alfredo Ovando, recomendava aos senhores comandantes dos institutos militares de formação, aperfeiçoamento e especialização intensificar ao máximo o ensino do idioma inglês devido ao "aumento considerável no número de bolsas de estudo concedidas ao nosso Exército pelo acordo entre o governo e os Estados Unidos da América" (Comando en Jefe de las Fuerzas Armadas, 1961).

Na década de 1960, a intervenção militar dos Estados Unidos sobre as Forças Armadas bolivianas era fato palpável que se refletia no âmbito da formação/instrução, no equipamento e no desenho organizativo. No primeiro âmbito, via-se como a instrução militar estadunidense havia se consolidado na principal instituição de formação militar, o Colégio Militar. A esse respeito, o Plano de Ensino da instituição 1962 informava que o quarto ano profissional seria complementado com 20 semanas de instrução intensiva nas escolas do United States Army Caribbean (Usarcarib) (Colégio Militar, 1962, p.5); ao que se somavam as rotineiras viagens de oficiais para receber treinamento em centros de formação militar dos Estados Unidos.

Em novembro de 1964, um golpe de estado protagonizado pelo então vice-presidente, o general René Barrientos, põe fim ao ciclo da Revolução Nacional e inicia o ciclo ditatorial na Bolívia. A educação militar nesse período se encontrava em perfeita consonância com a doutrina de segurança nacional reinante em toda a região, e, portanto, a ingerência militar estadunidense se manteve intacta nos âmbitos doutrinário e educativo, com tudo o que isso representava nas práticas antidemocráticas, na violação dos direitos humanos e na construção de uma elite militar altamente racista e antinacional.

Uma vez recuperada a democracia na Bolívia, em 1982, a educação militar não sofreu maiores transformações. A formação de vários militares bolivianos nos Estados Unidos se manteve, como também o prestígio que ela lhes conferia para ter acesso irrestrito a postos de importância institucional.

De acordo com os dados oficiais, entre 1949 e 2004, realizaram cursos nos Estados Unidos 4.175 militares, dos quais 41% eram cadetes (1.712); 23%, oficiais subalternos (976); 13%, oficiais médios (544); 11%, oficiais superiores (419); 5%, soldados (206); 4%, suboficiais (190); e 3% (128), outros.[8] Como se pode ver, a influência que esses cursos tiveram na formação inicial dos militares, ou seja, no grau de cadete, foi substancial, assim como nos oficiais subalternos.

Para além das mudanças formais feitas na educação militar, na década dos 1990, como a inclusão dela no Sistema Educacional Nacional e a incorporação de novos desenhos curriculares, manteve-se um substrato doutrinário que correspondia a manuais estrangeiros, os mesmos que reproduziam um colonialismo interno, caracterizado pela discriminação, pelo racismo e pela aceitação manifesta de doutrinas externas, o que, no caso da Bolívia, é explicado de maneira fundamental pela influência militar dos Estados Unidos e pela presença invariável desse país durante seis décadas na educação militar.

Tentativas de reverter o colonialismo militar no âmbito educacional

A formação colonial do militar boliviano deve-se a duas características principais: ser uma instituição que reproduziu durante grande parte da sua existência, em maior ou menor medida, práticas discriminatórias e racistas; e ter uma doutrina militar construída sob a direção dos militares estadunidenses, à imagem e admiração dos Estados Unidos.

A seguir, descrevem-se as tentativas de reverter essas características da formação colonial do militar realizadas durante o presente século. Uma foi a implementação no Exército do PIO em 2005; e a outra, mais recente, a criação da ECA, em 2016.

8 Mais informações estão disponíveis em: http://www.soaw.org/ index.php?option=com_lqm&task=showPane&application=2&query=1&Itemid=57. Acesso em: 30 ago. 2015.

Programa de Igualdade de Oportunidades

Surgimento do PIO

O PIO surge no ano de 2004, como resultado de um esforço conjunto entre o Comando Geral do Exército e o Ministério de Assuntos Indígenas e Povos Originários (Maipo) em cooperação com o Canadá. Consistia na incorporação de jovens indígenas ao Colégio Militar do Exército, com o objetivo de que pudessem, no futuro, ascender ao escalão mais alto da carreira hierárquica institucional, sem limitações étnicas e de classe.

Nasce em um período de grande conflitividade social, justamente depois da crise de outubro de 2003, chamada de "Guerra do Gás", ainda antes da presidência de Evo Morales, que ganhou as eleições em dezembro de 2005, com inéditos 54% dos votos, convertendo-se no primeiro presidente indígena da Bolívia. Naquela época, as Forças Armadas foram duramente questionadas por sua participação na repressão de outubro, deixando saldos humanos, como mortos e feridos. As bases principais do projeto inicial eram as seguintes:

> Objetivo do projeto-piloto
>
> Culminar em um processo de integração, que permita a todos os cidadãos bolivianos, sem distinções de nenhuma índole, ter a possibilidade de participar em tarefas de direção da Defesa e Segurança do Estado boliviano, conformando os quadros de comando do Exército.
>
> Visão do projeto
>
> O projeto deve promover a interculturalidade como meio, sua base e sua finalidade, sob o entendimento de que sua conquista permitirá o estabelecimento na sociedade nacional da igualdade de oportunidades para ingressar no Sistema de Educação Superior do Exército e, posteriormente, nos demais institutos militares de formação das FFAA, e, dessa maneira, pertencer aos quadros de comando da instituição armada, os quais deverão ser preparados sob o

princípio da interculturalidade, praticá-lo e difundi-lo por meio da educação e instrução dos seus comandados, como parte fundamental das políticas de Estado.

Projeção do projeto-piloto

Com a normativa correspondente, o projeto deve possibilitar que cadetes dos sexos masculino e feminino não ocultem suas origens e sua cultura, ou troquem de sobrenome, por uma falsa ideia de que isso lhes retirará oportunidades em sua carreira futura. Deverá ser eliminada a discriminação com base na aceitação e valorização das diferenças culturais.

Recomendações

a) A finalidade principal do projeto é colaborar para a integração do Estado, sobrepondo-se a conceitos discriminatórios, mantendo identidades e outros que devem integrar a unidade nacional;
b) Os níveis [de desempenho] educativos alcançados pelos institutos do Exército devem manter-se independentemente de qualquer projeto, razão pela qual este projeto deve adaptar-se ao instituto, e não o instituto ao projeto;
c) As candidaturas ao Colégio Militar do Exército devem basear-se na necessidade de crescimento e desenvolvimento da identidade nacional, acima dos interesses das comunidades. (Colegio Militar del Ejército, 2004)

A busca por um processo de integração e interculturalidade foi, em suma, o pilar do projeto inicial do PIO, questões abordadas pelas instituições que o promoveram e que responderam a um problema histórico, como a existência de uma instituição militar com traços coloniais, caracterizada, entre outras coisas, pela discriminação e pelo racismo.

No entanto, antes da implementação do projeto-piloto, como mais tarde foi chamado, o Gabinete Social e Psicológico do Colégio Militar elaborou um relatório que continha os resultados de uma pesquisa realizada com oficiais da instituição, sobre a implementação do

projeto. De acordo com esse relatório, foram realizadas 37 entrevistas com oficiais do Colégio Militar em maio de 2004. Os resultados mostraram que 60% desconheciam anteriormente o projeto, e, quando o conheceram, 62% não concordaram com ele, argumentando várias razões, como o perigo de formar dois exércitos paralelos ou de afetar a "elite" que compunha a força; dos 38% que concordavam com o projeto, houve quem afirmasse que, no Colégio Militar, já ocorria, havia anos, esse processo de entrada de povos indígenas.

Quando questionados sobre os efeitos do projeto, entre os aspectos positivos, 46% apontaram a melhoria da imagem do Exército perante a sociedade, enquanto o restante não via nenhum efeito positivo. Quanto aos efeitos negativos, 32% referiram-se à rejeição que seria gerada na instituição e aos problemas que isso implicaria no desenvolvimento dos próprios povos indígenas. Outros 30% opinaram que, uma vez que os povos originários recebessem treinamento militar, poderiam voltar-se contra a própria Força, inclusive com a possibilidade de motins, e 22% apontaram possíveis problemas de adaptação (Comando de Institutos Militares; Colegio Militar, 2004a).

Das respostas fornecidas, sem dúvida vários aspectos chamam a atenção. Talvez, contudo, os mais relevantes sejam a falta de um processo interno de debate e reflexão sobre a necessidade do projeto, a negação feita por vários militares da existência de problemas de discriminação e racismo dentro da instituição, e a percepção de que os efeitos positivos do projeto seriam direcionados à imagem institucional e não a um processo necessário de democratização dela; para não mencionar os efeitos negativos que foram identificados e que apenas reforçam o problema da discriminação e do racismo.

Implementação e encerramento do PIO

O projeto-piloto começou em 2005,[9] consistindo, em um primeiro momento, no nivelamento acadêmico dos candidatos dos povos

9 O Convênio Interinstitucional entre o Ministério do Desenvolvimento Rural, Agricultura e Meio Ambiente (Mdrama) e o Exército Nacional sobre o

originários por alguns meses, para posteriormente incorporar os aprovados ao Colégio Militar do Exército.

Em 2005, o primeiro edital de convocação para o programa estabeleceu em seus pontos mais importantes:

> O Ministério de Assuntos Indígenas e Povos Indígenas (MAIPO) e o Exército Nacional da Bolívia convocam jovens de povos indígenas e originários (rurais) do país para se inscreverem no projeto-piloto "Programa de Igualdade de Oportunidades" para candidatos indígenas e povos originários rurais ao Colégio Militar do Exército. (Colegio Militar del Ejército, 2005, p.4)

Eis alguns requisitos estabelecidos: ser boliviano de nascimento, ter entre 17 e 21 anos, ser aprovado em um exame de admissão militar para aferir se suas condições acadêmicas, médicas, físicas, psicotécnicas e vocacionais são aceitáveis, ter cursado o ensino básico em escolas rurais, ser endossado pelas autoridades dos povos originários dos seus locais e ratificado pelas principais autoridades (organizações indígenas e de povos originários regionais), e ter bom domínio de um idioma indígena (exceto os afrodescendentes).

As convocatórias dos anos seguintes repetem em termos gerais os objetivos e as exigências. Talvez a mudança mais importante tenha ocorrido na convocatória de 2006, quando as mulheres foram incorporadas.

De acordo com um documento institucional do Ministério da Defesa do ano de 2012 sobre o desenvolvimento do PIO, o programa teve a seguinte evolução:

- Iniciou-se no ano de 2005, quando o Colégio Militar do Exército abriu suas portas para 20 camponeses indígenas, todos homens;
- De 2006 a 2011, houve cidadãos e cidadãs que realizaram o Programa de Igualdade de Oportunidades (PIO), cumprindo

---

"Programa de Igualdade de Oportunidades para candidatos indígenas e/ou de povos originários aos institutos de formação do Exército" foi assinado em abril 2006.

> com as instruções militares correspondentes ao período básico individual, que o endossam para processar a extensão do programa do serviço militar requeridos; 101 homens e 26 mulheres ingressaram;
>
> - Programa de Igualdade de Oportunidades (PIO) teve um período de vigência de 2006 a 2011, sendo concluído em virtude da promulgação da Lei n.045, de 8 de outubro de 2010, a Lei contra o Racismo e Todas as Formas de Discriminação. (Ministerio de Defensa, 2012, p.87)

O relatório é muito lacônico e não fornece informações detalhadas sobre o programa. Talvez o mais impressionante seja a causa à qual seu fim é atribuído, argumentando que, dada a promulgação da Lei contra o Racismo e Todas as Formas de Discriminação, sua continuação não fazia sentido. Porém, além de ser um argumento insustentável, uma vez que a existência de uma lei não garante o fim de uma prática institucional histórica, houve, entre 2008 e 2009, relatórios do Colégio Militar que aludiram às verdadeiras causas do encerramento do projeto.

O relatório de 2008, enviado pelo comandante do Colégio Militar ao ministro da Defesa sobre o PIO, reproduz as respostas aos questionários feitos ao comandante do Colégio Militar, ao chefe de estudos e aos oficiais da instituição (Colegio Militar, 2008). As respostas a esse questionário mostram uma atitude muito negativa dos oficiais em relação aos jovens que fizeram parte do programa, chamados de "essa gente", com um viés marcadamente discriminatório. Algumas das respostas foram as seguintes:

> O Exército assume toda a responsabilidade, e essas pessoas se tornam privilegiadas;
>
> Por serem pessoas que ingressam com muitos privilégios e não se interessam em se superar, procuram apenas tirar o máximo proveito do Exército, em nada contribuindo para a nossa instituição;
>
> Devido à falta de treinamento, prejudica o desenvolvimento normal das atividades do instituto;

> Pensam que estão no quartel, não percebem que estão se preparando para serem os comandantes;
>
> Aqueles que recebem baixa aproveitam-se da situação política para influenciar sua permanência em detrimento da preparação do futuro oficial;
>
> A maioria dos que entram com seus próprios recursos é da classe média e da classe média baixa, e, portanto, de poucos recursos;
>
> No Exército, como em qualquer instituição, existem, e sempre existiram, povos indígenas. (ibidem)

Não há dúvida de que esse relatório, por si só, representa um desprezo intrínseco não apenas pelo PIO como programa, mas também para com os jovens que faziam parte dele. Quando os entrevistados alegam que os alunos do PIO não contribuem em nada para a instituição, que se convertem em privilegiados, que não têm formação, que são o produto da situação política – referindo-se ao governo de Evo Morales – e que na instituição sempre houve indígenas ou pessoas de recursos médios e baixos, não fazem mais do que extrapolar um sentimento de superioridade que não deve ser transgredido por jovens pertencentes a outra cultura, que não merecem fazer parte da instituição, pois não contribuem para o desenvolvimento da própria instituição.

Poucos meses depois, em julho de 2009, outro relatório do diretor de admissão e avaliação do Colégio Militar dirigido ao comandante do Colégio Militar, sobre o PIO, identificou aspectos positivos e negativos (Comando de Institutos Militares, 2009). Entre os aspectos positivos do programa, afirma-se o seguinte:

> [...] [p]ermite que o Exército boliviano e, particularmente, o Colégio Militar sejam pioneiros de um processo intercultural, mesmo antes da situação atual em que o Estado boliviano é caracterizado como um Estado social único, de direito plurinacional comunitário, livre, independente, soberano, democrático e intercultural. Demonstrando assim uma profunda reflexão sobre a verdadeira identidade do nosso país.

Da mesma maneira, ele afirma que o PIO

> [...] [p]ermitiu refletir sobre a realidade concreta da estrutura social do Estado boliviano, possibilitando ao Colégio Militar ter um desenho curricular orientado em sua dimensão cultural, com amplo reconhecimento dos nossos vários grupos étnicos e culturais [...] e melhorar a imagem internacional do Colégio Militar do Exército da Bolívia, tornando-se referência nos processos sobre interculturalidade e Forças Armadas.

Segundo o relatório, até aquele momento havia 36 bolsistas no Colégio Militar (32 homens e quatro mulheres), e os oito primeiros beneficiários do programa se formariam em 2010.

Entre os aspectos negativos, menciona o não cumprimento do acordo pelas diferentes organizações e instituições do programa, e a presença de vieses no processo de pré-seleção de candidatos, permitindo o acesso de pessoas que não cumprem com os pré-requisitos, como nível acadêmico e representação de algum grupo originário reconhecido como tal.

Esse segundo relatório deixa mais dúvidas do que o apresentado no ano anterior, enquanto o contradiz. Por um lado, se o relatório de 2008 mostra que o processo intercultural que fazia parte da concepção original do projeto nunca aconteceu, o relatório de 2009, por outro, afirma que o Colégio Militar se tornou uma referência internacional e nacional para processos interculturais, além de ser pioneiro no assunto, pois sugira antes do governo de Evo Morales. Para além da questão discursiva, o mais preocupante é que sua verdadeira natureza é vislumbrada quando menciona os resultados do programa em termos de número de alunos, o que revela uma taxa de evasão de aproximadamente mais de 50%.[10]

10 O relatório indica que existem 36 alunos do PIO, uma média de nove estudantes por ano (2006-2009). Considerando que entraram em média 20 por convocatória, observa-se que mais da metade foi depurada, seja no curso de nivelamento ou no próprio processo de ensino.

Também nos aspectos negativos, faz-se referência à falta de apoio ao Colégio Militar pelas demais instituições que assinaram o convênio, além de problemas na seleção de alunos devido à pressão externa e falta de atendimento aos requisitos estabelecidos, no nível acadêmico e na origem étnica. Além da validade desses aspectos, é surpreendente que em nenhum momento seja mencionada a animosidade do pessoal militar contra o PIO, uma vez que ela se manifesta categoricamente no relatório do ano anterior e que, aparentemente, foi a principal razão para o encerramento do programa, e não a promulgação de uma nova lei. Isso sem mencionar a falta de coordenação entre as instituições que promoveram o projeto desde o seu início.

Após o PIO, o quê?

A evidência de que o Colégio Militar do Exército na Bolívia atualmente tem um rosto moreno é inegável. Segundo um estudo realizado em 2006, os dados revelam um claro aumento de jovens com sobrenomes nativos ou indígenas no Colégio Militar a partir da década de 1990.[11]

> Se levarmos em conta que cada promoção implica a entrada dos alunos cinco ou quatro anos antes, é evidente que a presença de homens e mulheres jovens (a partir do ano 2003) com sobrenomes (maternos ou paternos) de origem indígena tem uma média de 2,8% nos anos 1980, 3% nos anos 1990, 9,9% entre 2000 e 2009, e 27,6% entre 2010 e 2015. É uma tendência ascendente que mostra um processo elevado de inclusão e igualdade de oportunidades em relação à entrada de homens e mulheres jovens que não precisam mais mudar seu sobrenome para fazer parte da instituição militar em nível de oficial. (Telleria, 2016, p.80).

11 Ninguém na instituição militar desconhece as práticas de mudança de sobrenome dos jovens de origem indígena para entrar na instituição. Basta revisar a lista de comandantes que o Colégio Militar teve de 1826 a 2016 para verificar que nunca houve um sobrenome indígena ou de povos originários nos últimos 190 anos (Telleria, 2016, p.77).

Embora os sobrenomes revelem apenas uma parte do complexo panorama da inclusão, ainda é importante contrastá-lo com o passado. O paradoxo é que, aparentemente, essa mudança não se deve à implementação do PIO, mas a uma tendência natural que foi altamente reforçada pela presença de um indígena como presidente da República. No entanto, é lamentável ter que reconhecer que essa mudança não promoveu reformas internas na instituição militar, relacionadas à formação colonial que elas ainda recebem. Segundo estudo realizado em 2016 no Colégio Militar,

> [...] apesar do progresso alcançado em termos de diversidade étnica e social, não foi possível vislumbrar, por meio das entrevistas realizadas e das fontes consultadas, mudança estrutural na instituição educacional, em quesitos como doutrina, educação e capacitação de recursos humanos em questões importantes como descolonização e interculturalidade. (ibidem, p.88)

O fracasso do PIO, ou sua curta duração, ocorreu principalmente devido à falta de treinamento dos atores envolvidos no programa, em questões importantes como o colonialismo interno e o multiculturalismo. De fato, o PIO nunca conseguiu criar um processo de diálogo entre as culturas dos estudantes que faziam parte do programa e aqueles que não faziam, reduzindo-o, nas palavras dos próprios militares, à concessão de uma série de "privilégios" a um grupo de jovens indígenas e de povos originários.

Essa concepção de privilégio fez com que os jovens que ingressavam pelo programa fossem vítimas de assédio por parte de seus colegas, que geralmente os chamavam de "intocáveis", porque, segundo eles, eram sujeitos não de direitos, mas de privilégios políticos. Isso fez com que fazer parte do PIO se tornasse objeto de questionamento, reproduzindo a discriminação que se buscava evitar com o próprio programa.

Aparentemente, a recomendação feita por um relatório do Colégio Militar em 2004, antes da implementação do PIO, de que "o projeto deve se adaptar ao instituto e não o instituto ao projeto",

foi o núcleo principal do seu colapso. O programa não se propôs a questionar as estruturas coloniais da instituição, o que desejava, como expresso no relatório de 2009, era mostrar-se, nacional e internacionalmente, como uma instituição pioneira em questões interculturais, sem entender seu significado e, muito pior, transfigurando-o para a simples incorporação de jovens indígenas e de povos originários a um instituto militar de formação colonial.

Escola de Comando Anti-imperialista

Emergência do ECA

Com a chegada de Evo Morales à Presidência boliviana em 2006, propunha-se um repensar sobre a concepção de Estado. A convocação de uma Assembleia Constituinte e a promulgação de uma nova Constituição, com a nacionalização de recursos e o distanciamento efetivo da influência estadunidense em todas as áreas da administração pública, deram ao governo uma tendência nacionalista e soberana, o que estava em consonância com os governos progressistas da região na época: Venezuela com Hugo Chávez, Argentina com Néstor Kirchner, Brasil com Lula e, obviamente, Cuba com Fidel Castro.

Nesse cenário internacional, surgiram várias iniciativas para formar um sistema de defesa regional, daí a criação do Conselho de Defesa da Sul-Americano (CDS) em 2008, no âmbito da União das Nações Sul-Americanas (Unasul), e, em 2014, da Escola Sul-Americana de Defesa (Esude), cujo objetivo era a formação de civis e militares em questões de defesa e segurança regional.

Da mesma forma, em 2011, no interior da Aliança Bolivariana para os Povos da Nossa América (Alba), foi planejada a criação de uma Escola de Defesa, com o objetivo de fortalecer a integração dos países do bloco e elaborar uma nova estratégia que respondesse às ameaças intervencionistas do exterior. Essa escola deveria ter sua sede na Bolívia e, apesar de ser inaugurada, não conseguiu funcionar, e suas instalações, anos depois, foram adequadas para abrigar a ECA.

Na Bolívia, como já mencionado, as Forças Armadas vêm de uma longa história de influência externa, na qual a parte educacional teve um papel primordial. Diante disso, o governo de Evo Morales suspendeu indefinidamente, em 2007, todas as bolsas de estudo concedidas às Forças Armadas bolivianas pelo governo dos Estados Unidos, o que sem dúvida significou um sério golpe nas aspirações profissionais de vários militares.[12] Essa medida, somada à expulsão da Agência de Combate às Drogas (Drug Enforcement Administration – DEA) em 2008, e a diminuição da ajuda orçamentária estadunidense para a segurança significaram uma mudança radical em relação ao passado (Security Assistance, 2019).

A administração governamental das Forças Armadas, sob a presidência de Evo Morales, teve uma matriz eminentemente anti-imperialista e anticolonial desde o seu início, o que se traduzia na redefinição de suas funções para tarefas de natureza social, humanitária e de desenvolvimento. No entanto, foram necessários dez anos para que um projeto de treinamento militar fosse realizado de acordo com os princípios estabelecidos.

Em 17 de agosto de 2016, o governo, em conjunto com o Ministério da Defesa, inaugurou a Escola de Comando Anti-imperialista das Forças Armadas "General Juan José Torres".[13] A escola estava localizada no departamento de Santa Cruz, em um local onde, anos antes, funcionava um centro de treinamento para missões de paz da Organização das Nações Unidas (ONU) e que havia sido pensado para abrigar a Escola de Defesa da Alba.

No discurso de abertura da ECA, com a presença dos ministros da Defesa da Nicarágua e da Venezuela, o presidente Evo Morales anunciou as motivações para sua criação:

---

12 A suspensão incluía sua participação em conferências militares, operações combinadas, operações conjuntas de forças especiais e ações cívicas ou operações de assistência humanitária.

13 Presidente militar nacionalista boliviano entre 1970 e 1971, lembrado por ter tomado várias medidas contra a interferência dos Estados Unidos na Bolívia, incluindo a expulsão do Corpo de Paz. Ele foi derrubado por um golpe militar e mais tarde assassinado na Argentina sob o Plano Condor.

> Antes, havia uma grande escola, a Escola das Américas, onde os melhores alunos das Forças Armadas e da Polícia iam para ideologizar-se, é um direito, respeitamos, mas também temos outra escola, não do império, mas do povo, uma escola ideológica, programática, para revisar a história [de] como os povos da América Latina e do mundo foram submetidos. ("La escuela antiimperialista de Evo Morales", 2020)

Entre outras coisas, ele mencionou a intenção de criar um grande bloco estratégico em nível regional que contribuiria para a paz, solucionaria as diferenças pacificamente, rejeitaria a guerra por razões morais, políticas, sociais e econômicas, exerceria a diplomacia entre os povos, evitaria a instalação de bases militares estrangeiras, combateria o capitalismo e o imperialismo, e defenderia a Mãe Terra.

Os objetivos da ECA, nas palavras do presidente, eram os seguintes ("Conozca los objetivos y lineamientos de la Escuela Antiimperialista, 2016):

> a) A criação da Escola Anti-imperialista responde à necessidade de promover ideias, estudos e debates para construir um pensamento que confronte o domínio cultural, ideológico, político e econômico do império e suas estruturas capitalistas;
> b) Procura desenvolver um pensamento e uma doutrina de defesa do país, da região e do continente;
> c) Abrir um espaço institucional para discussão e construção do pensamento anticolonial, anti-imperialista e anticapitalista das Forças Armadas e dos movimentos populares;
> d) Buscar alternativas políticas e econômicas que não imponham um modelo de livre mercado dirigido pela ditadura do capital.

Por sua vez, o então comandante-chefe das Forças Armadas, general Gonzalo Duran, afirmou que "a criação da Escola fortalecerá o profissionalismo militar com um senso nacionalista de serviço incondicional ao país". Ele lembrou que antes a instituição militar, por ordens do império ou de ditadores, entrou em confronto com

diferentes setores do povo, devido a interesses políticos e econômicos, pelos quais indicou que era essencial promover mudanças na entidade militar (*Página Siete*, 18 ago. 2016).

Uma vez inaugurada a ECA, as críticas foram imediatas. Por exemplo, em 21 de agosto do mesmo ano, o editorial do jornal *Página Siete*, uma mídia de oposição ao governo, afirmou que o tom ideológico do projeto não contribuía para a capacidade profissional e o rendimento das Forças Armadas, que o mundo bipolar da Guerra Fria já não existia e que atualmente se vivia um modelo de relações internacionais multipolares (*Página Siete*, 21 ago. 2016). Coincidentemente, o mesmo argumento foi apresentado dias depois por Peter Brennan, encarregado de negócios da embaixada dos Estados Unidos na Bolívia. Quando perguntado sobre a criação da ECA, respondeu o seguinte: "a época da Guerra Fria acabou há anos. Não estamos pensando nisso, estamos olhando para o futuro" ("La época de la Guerra Fría terminó", 2016).

Outros críticos denunciaram que a ECA daria formação política aos militares favoráveis ao governo no poder. A esse respeito, uma nota de opinião de María Teresa Zegada (2016), no jornal de oposição *Página Siete*, afirmava que a escola visava promover a formação política dos membros das Forças Armadas, o que contrariava o papel atribuído à instituição na Constituição Política do Estado.

No entanto, indo além das críticas, o governo declarava, nas palavras de suas autoridades, que o objetivo era "descolonizar as Forças Armadas nas esferas cultural, política e ideológica", assim como "desmantelar a lógica comunista e territorial implementada pelos Estados Unidos" ("Juan Ramón Quintana, ministro de la Presidencia: Centro impartirá nueva doctrina en las FFAA", 2016). Para o então vice-presidente Álvaro García Linera, as críticas dos políticos de oposição e de vários oficiais na reserva não faziam mais do que afirmar seu desejo de ver "um capitão das Forças Armadas bolivianas batendo continência para um cabo norte-americano" ("García Linera: Las Fuerzas Armadas nacieron luchando contra el imperio", 2016), em referência direta ao que acontecia antes da chegada de Morales ao governo.

Implementação e fechamento da ECA

A ECA começou a funcionar imediatamente após ser inaugurada. O primeiro módulo foi ministrado por Atilio Borón, importante acadêmico argentino, que escreveu vários livros sobre o tema anti-imperialista. Seu módulo foi denominado "Pensamento Latino-Americano Moderno" e contou com a participação de 71 alunos com a patente de tenente (*La Razón*, 23 ago. 2016).

A partir dele, aqueles que lecionaram na escola faziam parte de um grupo diversificado de professores civis (nacionais e estrangeiros) e militares, cuja trajetória era marcada, no caso de civis, por estudos e produção bibliográfica sobre o tema.

É necessário mencionar que, durante a existência da ECA, não foi fácil conseguir professores, seja pelo pequeno número de acadêmicos que investigavam o assunto na Bolívia, seja pela dificuldade de trazer acadêmicos de outros países, bem como pelo isolamento da escola, localizada a 23 quilômetros da cidade de Santa Cruz.

Quanto ao corpo de estudantes, era composto por tenentes e sargentos das três Forças. A aprovação no curso era um pré-requisito para sua promoção à patente superior. O currículo do curso, que durava três meses, incluía temas como teoria do imperialismo, geopolítica do imperialismo, geopolítica dos recursos naturais, estrutura social boliviana, entre outros.

Após dois anos e meio de funcionamento da escola, foi preparado por um grupo de assessores civis um relatório confidencial sobre a "Situação da Escola Anti-imperialista das Forças Armadas" (Escuela de Comando Antiimperialista, 2019). O relatório mostra um contexto geral preocupante ao advertir que "os oficiais dos últimos cursos adquiriram uma posição política de rejeição, crítica e condenação explícita e verbalizada da escola, do conteúdo e da utilidade dele" (ibidem).

O texto aponta que, diante do esforço intelectual adicional que os cursos exigem em relação à abordagem não convencional e à exigência de leitura de um amplo material bibliográfico, há "a enorme carga ideológica colonial e imperial instalada nos códigos culturais

das Forças Armadas", o fraco tratamento político para desmantelar alienação por parte do governo e a falta de uma estratégia coerente para alcançá-la (ibidem).

O relatório indica que

> [...] a externalização do descontentamento contra a escola e a doutrina anti-imperialista em geral parece refletir a leitura da correlação de forças tanto externamente quanto em âmbito nacional sobre a qual se presumem mudanças no curto prazo. Verbalizam-se de maneira expressa o fim do ciclo progressista na esfera regional latino-americana, o fim do processo de mudança do país, o declínio do Estado Plurinacional e o fim iminente do governo do MAS [Movimento ao Socialismo] e do presidente Evo Morales. (Escuela de Comando Antiimperialista, 2019)

Entre as expressões que os tenentes utilizavam, de acordo com o relatório, destacam-se:

- "Para que um curso anti-imperialista, se não existe um império, e, em todo caso, o único império que sobrevive é a China?"
- "Eles querem nos alinhar com o socialismo e com o MAS [Movimento ao Socialismo]. É um curso que busca nos tornar masistas, para que votemos pela reeleição do presidente Evo Morales.
- "Por que o curso anti-imperialista semeia ódio contra os Estados Unidos? Se a culpa pelo atraso e pelo subdesenvolvimento da Bolívia é responsabilidade da mediocridade do seu próprio povo?"
- "Por que não aproveitar os benefícios técnicos que os Estados Unidos oferecem para nos capacitar com tecnologias de ponta e continuar seu processo de desenvolvimento histórico?"
- "Para que vamos perder tempo em um curso anti-imperialista, mostrando Forças Armadas contrárias aos Estados Unidos, se os governos do socialismo do século XXI estão terminados e praticamente de saída?"

As recomendações propostas pelo relatório foram: reposicionar o comando político do Ministério da Defesa na ECA, mudar o comandante por alguém com sólida orientação anti-imperialista, transferir oficiais da escola não comprometidos e transversalizar o conteúdo do programa educacional anti-imperialista em toda a estrutura educacional das Forças Armadas (de oficiais e sargentos) após intenso treinamento doutrinário.

Aparentemente, essas recomendações não foram levadas em consideração pelos líderes políticos do governo, uma vez que não houve nenhuma mudança significativa na estrutura da ECA desde a sua fundação. Isso, sem dúvida, teve impacto nos eventos políticos e sociais do final de 2019, no golpe de estado de 10 de novembro contra Evo Morales, no qual as Forças Armadas atuaram como protagonistas.

Como parte de um corolário esperado, em 16 de janeiro de 2020, o governo de fato da Bolívia anunciou o fechamento da ECA. Sua infraestrutura passou a fazer parte da Escola de Engenharia Militar (Escuela Militar de Ingeniería – EMI) e mudou o nome de "General Juan José Torres" para "Heróis de Ñancahuazú", segundo o ministro da Defesa, Luis Fernando López, em homenagem aos soldados que derrotaram a guerrilha de Ernesto Che Guevara na Bolívia em 1967 ("Gobierno interino de Bolivia eliminó escuela militar 'antiimperialista'", 2020). Um giro de 180 graus foi completado colocando fim ao objetivo anti-imperialista.

Após a ECA ... o quê?

Durante o governo de Evo Morales, as Forças Armadas sentiram nostalgia da presença estadunidense, que no passado se materializava em planos de combate às drogas, cursos de formação e especialização, cooperação econômica, bolsas de viagem para os Estados Unidos, bases militares etc. A adesão das Forças Armadas ao governo nacionalista foi apenas discursiva. O desenrolar dos acontecimentos mostra que, apesar dos 14 anos do governo de Evo Morales, as Forças Armadas se alinharam ao seu novo papel estratégico e

esperaram pacientemente para que pudessem se converter, novamente, nos atores que destituíram o processo democrático e deram lugar a um governo de fato com características fascistas.

Tal qual uma frase usada no passado pela esquerda, "ainda que as botas estejam pintadas de vermelho, ainda serão botas", hoje a instituição militar demonstra seu papel repressivo tradicional, provocando a morte de mais de 30 pessoas nos conflitos pós-golpe e refletindo sua essência colonial. Pouco a pouco, as Forças Armadas tornam-se novamente funcionais para a dominação estadunidense, o que corrobora o imaginário ideológico delas, que estão mais modernas, mais conectadas com seus pares regionais, com mais oportunidades profissionais e mais alinhadas com o novo cenário político mundial. O novo nome dado à infraestrutura em que a ECA operava exemplifica que os militares não apenas não querem ser anti-imperialistas, mas atribuem glórias às suas lutas anticomunistas dirigidas e planejadas pelo Comando do Sul e pelo Pentágono.

O fracasso da escola não apenas mostra as profundas raízes coloniais da instituição militar, às quais se acrescentam sérias deficiências educacionais e institucionais, mas também desvela o fracasso político na tarefa de formar uma nova doutrina militar de caráter nacionalista e soberano. Essa situação, em última instância, manifestou-se na própria derrubada do governo.

No momento, a ECA permanece apenas como uma experiência única no país e na região, cuja curta duração, de três anos e quatro meses, mostrou a intenção do governo de Evo Morales de mudar a doutrina colonial e pró-imperial das Forças Armadas bolivianas, por outra de caráter nacionalista e anti-imperialista. Infelizmente, os objetivos dessa tarefa não coincidiram com os mecanismos usados para alcançá-la. Daí o fracasso, também, é claro, do enorme feito que teria sido derrubar 60 anos de doutrinação militar dos Estados Unidos na Bolívia, contra 14 de resistência.

Considerações finais

A construção do colonialismo interno na Bolívia abrange a maioria de suas instituições, entre elas as Forças Armadas. Existem várias características que podem refletir essa situação, no entanto, as duas com maior incidência nos valores do atual Estado Plurinacional são: racismo e discriminação, expressos em vários níveis, entre eles o educacional; e o consentimento histórico da instituição militar de depender de forças extraterritoriais para moldar sua doutrina, formação, estrutura e equipamento.

Os exemplos apresentados neste capítulo – por um lado, o PIO (2005-2011) e, por outro, a ECA (2016-2019) – apontam que, para além dos discursos institucionais que sempre estiveram em consonância com as linhas políticas dos governos que os presidem, a essência das Forças Armadas e da maioria de seus membros é composta por elementos de natureza colonial, que se refletem em seu comportamento habitual.

Se, em 2006, parecia estranho observar que a instituição militar se subordinava de maneira não traumática à presença de um presidente da República indígena, com um governo nacionalista, anticolonial e anti-imperial, atualmente, depois do golpe de estado de 10 de novembro de 2019, não é de se estranhar, em perspectiva, o fracasso do PIO e da ECA, e muito menos a afiliação completa da instituição armada ao governo de fato, com a consequente chegada, mais uma vez à Bolívia, das missões militares dos Estados Unidos.

Além de tudo o que isso significa para a instituição, fica claro que, no campo das Forças Armadas, ainda é mantida uma educação de características coloniais, que foi e será no futuro um dos maiores entraves para o desenvolvimento da democracia no país.

Referências

BARRIOS, R. *Ejército y Revolución Nacional en Bolivia (1952-1960)*. La Paz: Flacso, 1986.

BEDREGAL, G. *Bolivia, imperialismo y revolución*. La Paz: Los Amigos del Libro, 1970.

BOLIVIA. Decreto Supremo n. 3458, de 24 de julio de 1953. Dispone que Ejército se reorganiza sobre nueva estructura jurídica y técnica. *Gaceta Oficial*, La Paz, 1953.

COLEGIO MILITAR. Cuestionarios llenados. Informe del comandante del Colegio Militar, general brig. Ernesto Vásquez Oblitas, al Sr. Walker San Miguel, ministro de Defensa. La Paz, 18 dic. 2008.

COLEGIO MILITAR DEL EJÉRCITO. Plan de enseñanza del Colegio Militar. La Paz: Colegio Militar del Ejército, 1962.

_____. Proyecto piloto de ingreso de originarios al Colegio Militar del Ejército. Informe realizado por el comandante del Colegio Militar del Ejército, Gral. Brig. Marco Antonio Vásquez. La Paz, 25 jun. 2004.

_____. *Proyecto piloto. Programa de Igualdad de Oportunidades para Postulantes Indígenas y Originarios Rurales al Colegio Militar del Ejército*. La Paz: Colegio Militar del Ejército, 2005.

COMANDO DE INSTITUTOS MILITARES; COLEGIO MILITAR. Informe de encuesta n.2. Informe del Gabinete Social y Psicológico del Instituto de la Lic. Carmen Julia Ibáñez Cueto al Comandante del Colegio Militar del Ejército. La Paz, 18 mayo 2004a.

_____. Proyecto piloto Ingreso Originarios al Colegio Militar del Ejército. Informe del segundo comandante del Colegio Militar del Ejército, Cnel. DEM Antonio Cueto Calderón, al Comandante del Colegio Militar del Ejército, Gral. Brig. Marco A. Vásquez Ortiz. La Paz, 14 sept. 2004b.

_____. Informar sobre la actual situación del Programa Igualdad de Oportunidades. Informe del jefe de la DEAC, Tcnl. DEM Roberto Ponce Espinoza, al Comandante del Colegio Militar del Ejército. Gral. Brig. Antonio Cueto Calderón. La Paz, 15 jul. 2009.

COMANDO EN JEFE DE LAS FUERZAS ARMADAS. Informe del comandante en jefe al ministro de Defensa Nacional sobre las actividades desarrolladas del mes de julio de 1948 a julio de 1949. La Paz, 1949.

_____. Circular n.133/61. La Paz, 28 jul. 1961.

COMANDO EN JEFE DE LAS FUERZAS ARMADAS; COMANDO DEL EJÉRCITO. Sección III, Directivas Generales para la Instrucción Militar del año 1959. La Paz, ene. 1959.

CONOZCA los objetivos y lineamientos de la Escuela Antiimperialista. *Agencia de Noticias Fides*, La Paz, 17 ago. 2016.

DUNKERLEY, J. *Orígenes del poder militar*. Bolivia 1879-1935. La Paz: Plural, 2003.

EJÉRCITO DE BOLIVIA. Prospecto de admisión. A los institutos de formación del Ejército para postulantes originarios. La Paz: Ejército de Bolivia, 2005.

ESCUELA Antimperialista gradúa a 407 uniformados. *Los Tiempos*, Cochabamba, 9 dic. 2017.

ESCUELA DE COMANDO ANTIIMPERIALISTA. Informe confidencial. Situación de la Escuela Antiimperialista de las Fuerzas Armadas. La Paz, feb. 2019

EVO: los medios y RRSS son "armas de guerra" del imperio. *Página Siete*, La Paz, 18 ago. 2016.

GARCÍA Linera: Las Fuerzas Armadas nacieron luchando contra el imperio. *Cambio*, La Paz, 18 ago. 2016.

GOBIERNO interino de Bolivia eliminó escuela militar "antiimperialista". NTN 24, 16 ene. 2020. Disponível em: https://www.ntn24.com/america-latina/bolivia/gobierno-interino-de-bolivia-elimino-escuela-militar-antiimperialista-114832. Acesso em: 12 fev. 2020

GONZÁLEZ CASANOVA, P. *Sociología de la explotación*. México: Siglo XXI, 1969.

JUAN Ramón Quintana, ministro de la Presidencia: Centro impartirá nueva doctrina en las FFAA. *Cambio*, La Paz, 30 ago. 2016.

LA ÉPOCA de la Guerra Fría terminó. *La Razón*, La Paz, 29 ago. 2016.

LA ESCUELA antiimperialista de Evo Morales. DW. Disponível em: https://www.dw.com/es/la-escuela-antiimperialista-de-evo-morales/a-19478841. Acesso em: 12 jan. 2020.

LA ESCUELA militar antiimperialista. *Página Siete*, La Paz, 21 ago. 2016.

MINISTERIO DE DEFENSA. Mujer y Fuerzas Armadas en el Estado Plurinacional de Bolivia. La Paz: Ministerio de Defensa, 2012.

QUINTANA, J. R. *Un siglo de intervención de EE.UU en Bolivia*: 1900-2000. La Paz: Ministerio de la Presidencia de Bolivia, 2016. v.III.

SECURITY ASSISTANCE. Asistencia en seguridad de Estados Unidos a Bolivia Disponível em: http://securityassistance.org/Bolivia. Acesso em: 5 jan. 2019.

TELLERIA, L. *Multiculturalismo y educación superior en el Ejército de Bolivia*: 2006-2016. La Paz: EMI, 2016.

ZEGADA, M. Militares, acción política e ideología. *Página Siete*, La Paz, 1º sep. 2016.

ZURITA, J. C. *Pensamiento militar y proyectos de construcción nacional*. La Paz: SE, 2019.

4
Educação militar à brasileira: notas sobre o Exército

Ana Penido

Introdução

Nos últimos 30 anos, duas mudanças impactaram profundamente as Forças Armadas brasileiras, trazendo reflexos para a educação militar. A primeira delas foi o fim da Guerra Fria e da bipolaridade, que reposicionou os Estados Unidos no mundo e, por sua vez, abriu espaço para a substituição das tensões Leste-Oeste pelo neoliberalismo. A segunda grande mudança foi a saída dos militares brasileiros do controle do Estado, com a redemocratização. Segundo Oliveira e Soares (2010), esse novo quadro impôs a redefinição de inimigo e do seu papel no mundo, e simultaneamente trouxe distintas vivências após a permanência por 20 anos no poder político pelos militares.

Recentemente, duas questões, uma de natureza externa e outra de natureza interna, provocam o questionamento sobre o quanto de fato essas mudanças na profissionalização foram efetivas ou retóricas. Externamente, a ascensão econômica chinesa e o aprofundamento da sua aliança com a Rússia fazem com que alguns militares voltem a revisitar um cenário de guerra fria no qual o papel que nos cabe é a aliança incondicional com a potência hegemônica estadunidense. Internamente, ocorreu em 2019 a eleição de Jair Bolsonaro, que conta com forte apoio militar entre as suas bases, tem mais militares

ministros que o regime autoritário de 1964 e adota um forte discurso de militarização da sociedade. Acredita-se que as características que possibilitam o atual comportamento militar já estavam presentes na educação castrense, nunca reformada sob alguns aspectos.

Diferentemente de materiais bélicos que em caso de urgência podem ser adquiridos ou desenvolvidos internamente com alta injeção de recursos, bons oficiais não são passíveis de "compra". Eles são necessariamente fruto de investimentos de longo prazo na sua formação teórica e experiência prática. A questão do ensino militar lida em alguma medida com cenários de futuro, uma vez que se forma hoje o cadete que será general daqui a 30 anos. Dessa forma, perceber o grau de sintonia entre a formação dos oficiais e as demandas da sociedade em que eles atuarão é imprescindível, pois os descompassos só serão sentidos em médio ou longo prazo.

Defende-se neste capítulo que a educação militar tem três objetivos igualmente importantes: garantir uma formação básica geral de qualidade, como as graduações do país; possibilitar uma formação profissional e técnica compatível com as necessidades de defesa e segurança dos Estados, assim como com as diversas possibilidades de emprego militar no cenário atual; e assegurar a identificação das Forças Armadas com os povos e os países, promovendo uma cultura política democrática e voltada para a paz. Quando cumpridos os três objetivos, pode-se considerar que os militares são profissionais. Existe um quarto objetivo levantado pelos militares, que é a manutenção da cultura institucional da própria Força (ou autorreprodução simbólica). Neste capítulo, esse objetivo não é considerado salutar para a democracia.

O capítulo está organizado em seis partes, além desta introdução e de algumas considerações finais. A primeira delas é uma breve apresentação dos aspectos normativos e da organização do sistema de ensino militar, no intuito de situar o leitor sobre as particularidades brasileiras. Posteriormente, cada seção almeja debater as seguintes perguntas:

- Quem é o aluno que hoje frequenta as escolas para a formação de oficiais?

- Para que eles são formados?
- Como essa formação acontece em seus aspectos objetivos?
- E como ela ocorre em seus aspectos simbólicos?
- Que desafios a educação militar enfrenta?

O Exército foi a Força Armada escolhida para a discussão, pois numericamente é a mais representativa e politicamente a mais importante. Serão priorizados os oficiais em virtude da sua longa permanência na Força e do seu poder decisório. Por fim, quando possível, serão oferecidos exemplos concretos da Academia Militar das Agulhas Negras (Aman), escola inicial para a formação dos oficiais do Exército brasileiro.

Aspectos normativos e organizativos

A educação brasileira está presente na Constituição de 1988 como um direito de todos os cidadãos, sendo dever do Estado e da família promovê-la, sendo incentivada a colaboração da sociedade (Brasil, 1988). O artigo 83 da Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino (LDB – Lei n.9.394/96), por sua vez, estabelece que "o ensino militar é regulado por lei específica, admitida a equivalência de estudos, de acordo com as normas fixadas pelos sistemas de ensino" (Brasil, 1996). Assim, a LDB garantiu, além da autonomia militar para organizar o ensino castrense, a possibilidade de organização do ensino em três sistemas específicos, para cada uma das Forças. Em outras palavras, o Brasil tem quatro sistemas de ensino. Em 2010, o Judiciário entendeu que um sistema de ensino deveria ser objeto de lei específica, e a lei do Exército entrou em vigor dia 9 de agosto de 2012.

Santos (1991) discute as diferenças entre o Exército, a Marinha e a Aeronáutica. Para esse autor, o ambiente determina a estrutura organizacional, as finalidades, os objetivos, a maneira de atuar e a profissionalização em geral. Nesse sentido, embora busquem em comum preparar-se para a guerra, as escolas de cada uma das Forças requerem métodos, bases e currículos diferentes.

Por sua vez, Campos e Alves (2013, p.59) são críticos desse pensamento tomando como parâmetro as dificuldades argentinas na Guerra das Malvinas, uma vez que, desde a Segunda Guerra Mundial, nunca mais as Forças foram empregadas isoladamente: "A requerida integração só é possível se, desde o tempo de paz, as Forças Armadas forem organizadas e adestradas para o emprego conjunto".

As leis específicas indicam equivalência com grau universitário, o que permite que, caso o oficial deseje, ele poderá fazer cursos de pós-graduação em instituições civis. Nota-se, porém, que não há reciprocidade possível. Ou seja, não é facultado a um civil graduado fazer os cursos regulares da carreira militar.[1] Também não existe reciprocidade no aproveitamento de estudos. Caso um oficial deseje fazer cursos extras no mundo civil, a maioria deles não pode ser aproveitada para a sua ascensão na carreira militar (Mathias; Berdu, 2013).

Além da falta de integração, a lei ainda expressa um entendimento que de "o tipo de preparo militar não depende do regime político, mas do problema de defesa que exista" (Fázio, 2008, p.133). Ou seja, contam as ameaças[2] sentidas, sejam elas em uma monarquia, ditadura ou democracia. Entretanto, uma política educacional reveste-se, como seu próprio nome expressa, de caráter político, social e econômico: "Político porque é traçada pelo órgão diretor que orienta a realização de determinados objetivos; social, porque atinge setores específicos da sociedade; e econômico, porque seus resultados interferem nas condições de trabalho" (Luchetti, 2006, p.119). Enfim, a definição de temas, currículos e orientações carrega em si visões de mundo, e, por isso, faz sentido a discussão sobre formar um oficial democrático[3] ou não.

---

1 Exceção é o caso do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA) e do Instituto Militar de Engenharia, escolas híbridas de civis e militares, nos moldes do Massachusetts Institute of Technology (MIT) norte-americano. Pontua-se que, nesses casos, embora muito conceituados, os oficiais formados não podem ascender ao posto máximo de comandante de força.

2 Sobre uma discussão aprofundada do conceito de ameaças, ele próprio bastante controverso, pois sua percepção é subjetiva, ver Saint-Pierre (2004).

3 Cabe esclarecer que um oficial democrático não é aquele que desrespeita a hierarquia, e sim aquele que trabalha em uma Força Armada de um Estado

Pode-se dizer que o desenvolvimento histórico das academias militares passou por quatro fases distintas no Brasil. A primeira delas vem da fundação da Academia Real Militar (1810) até a separação dos dois cursos, Engenharia Civil e Engenharia Militar em duas instituições autônomas, a Escola Militar e a Escola Politécnica (1851). A segunda fase segue até a criação da Escola de Estado-Maior, em 1905. A terceira fase compreende o período de 1905 até 1930, com a vinda da Missão Militar Francesa. Por fim, na quarta fase, a partir de 1930, o ensino militar se desenvolveu, cresceu em número de instituições, especialização, mecanização e profissionalização. Luchetti (2006) sugere uma quinta fase, iniciada na década de 1980 e que se estende até hoje, caracterizada pela modernização do ensino em uma nova conjuntura nacional e mundial.

O objetivo do sistema de ensino do Exército é formar o militar profissional para o desempenho das funções que existem no Exército brasileiro. O sistema é composto de cinco sistemas setoriais: militar bélico, militar científico-tecnológico, militar da saúde, militar complementar e cultural do Exército. A depender da linha de ensino e do nível de ensino, os cursos têm em seus currículos disciplinas de base humanística, filosófica, científica e tecnológica, e política e estratégica, acompanhando as diversas áreas do conhecimento para a atualização da doutrina militar (Brasil, 1999).

A qualificação continuada é organizada em ciclos de estudo que ocorrem durante a carreira. A atual organização do sistema de ensino do Exército foi definida na Lei n.200 (Brasil, 1967), promulgada pelo presidente Castello Branco. A partir dela, a formação foi organizada por níveis: a graduação dos oficiais é realizada na Aman (Resende, Rio de Janeiro); o aperfeiçoamento do oficial, correspondente ao nível de mestrado civil, ocorre na Escola Superior de Aperfeiçoamento de Oficiais – Esao (Rio de Janeiro); e a formação dos oficiais para o Estado-Maior, correspondente ao nível de doutorado civil, ocorre na Escola de Comando e Estado-Maior do Exército – Eceme (Rio de

democrático, no qual, em síntese, todo poder emana do povo, como expresso no início da Constituição brasileira.

Janeiro). Posteriormente ao doutorado, a Eceme ainda oferece o curso de Política, Estratégia e Alta Administração do Exército como um pós-doutorado. Existe um intervalo de oito a dez anos entre a Aman e a Esao, e de três a dez anos da Esao até a Eceme. A progressão entre as escolas combina o desempenho individual com a turma (ano de conclusão da Aman) a que pertence o aluno.

Todas as escolas são reconhecidas pelo Ministério da Educação. Seus diplomas correspondem aos títulos de bacharel em Ciências Militares, mestre em Operações Militares e doutor em Política, Estratégia e Administração Militares, e o título de mestre foi reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) em 2013 e o de doutor foi reconhecido em 2016. Alguns desses cursos podem ser realizados em parte a distância, quando o militar está servindo em outro país. Além disso, existem diversos cursos de especialização, como: Piloto de Helicópteros, Paraquedismo Militar, Guerra na Selva, Comandos e Forças Especiais, Instrutor de Educação Física, Comunicações e Guerra Eletrônica etc. (Brasil, 2002).

Além dos citados, o Exército mantém os três níveis de ensino: fundamental, médio ou técnico e superior. As escolas superiores são a Aman (que confere o título de bacharel em Ciências Militares) e o Instituto Militar de Engenharia (IME), que concede o título de engenheiro militar em várias áreas. Ainda, o Exército mantém escolas de ensino preparatório e assistencial, com destaque para os 13[4] colégios militares espalhados pelo país de níveis fundamental e médio, com alunos que não necessariamente seguirão a carreira militar. Esses cursos são orientados pelo Departamento de Educação e Cultura do Exército (Decex), cuja chefia cabe a um general de Exército.

O debate sobre a modernização do ensino militar vem desde a Constituinte de 1988, quando a LDB foi discutida e o ensino militar mantido separado do civil. O Plano de Modernização do Ensino do Exército (PME), de 1995, contou com um amplo diagnóstico da situação das escolas de formação de praças e oficiais, suas carências,

4 Esse número não deve ser confundido com a proposta de escolas cívico-militares apresentadas pelo presidente Jair Bolsonaro em 2019.

assim como proposições para resolvê-las. Pensando no novo profissional do século XXI, foram sugeridas mudanças na legislação básica, na metodologia para a elaboração de currículos,[5] no sistema de avaliação e nos perfis profissiográficos;[6] assim como foram estabelecidos prazos para a sua efetivação. Algumas das suas sugestões não foram implementadas até hoje, em virtude da resistência às mudanças. Para Janowitz (1964, p.25, tradução nossa), as modificações são de fato muito complicadas, pois, "quando a elite militar não está defendendo as tradições, ela está tentando estabelecer novas tradições".

Hoje o ingresso na academia se dá por aprovação em concurso público para admissão na Escola Preparatória de Cadetes do Exército, onde o aluno cursa o primeiro ano. São oferecidas anualmente 450 vagas, e, para concorrer a elas, é preciso ser brasileiro nato, solteiro, do sexo masculino (400 vagas) ou feminino (50 vagas),[7] ter entre 17 e 22 anos (completados até o fim do ano da matrícula) e ter concluído ou estar concluindo o ensino médio. Respeitando a Lei n.12.990/2014, são reservadas 90 das 450 vagas para os candidatos autodeclarados negros, divididas entre homens e mulheres. As inscrições são feitas de maio a junho pela internet, para civis e militares (antes a admissão era feita separadamente). Em um primeiro momento, o candidato é submetido a provas de exame intelectual. Caso

5 Um exemplo é a sugestão de utilizar a metodologia "aprender a aprender". O exercício ativo e questionador do discente precisaria respeitar as normas de convivência militar todo o tempo, o que implica reformas nos regulamentos disciplinares. Outra dificuldade é a orientação dos discentes para a pesquisa, uma vez que nas escolas, de forma geral, essa não é uma prioridade, diferentemente das universidades civis e seu tripé de ensino, pesquisa e extensão (Fázio, 2008).

6 O perfil profissiográfico é um documento elaborado pela Aman contendo as características do militar profissional que ela deseja formar para cada uma das Armas. Ele contém atributos, valores e competências que o cadete deve desenvolver durante o seu período na escola (Costa, 1989, p.69).

7 A Lei nº 12.705, sancionada pela presidenta Dilma Roussef em agosto de 2012, permitiu o ingresso de militares do sexo feminino em áreas antes restritas aos homens no Exército brasileiro (Brasil, 2012). No caso do Exército, já existem mulheres há mais de duas décadas admitidas como quadros complementares e auxiliares, porém, apenas agora, com a entrada na Aman, elas poderão chegar a ser, daqui 20 anos, profissionais comandantes do Exército.

aprovado, ele é convocado para provas de inspeção de saúde, exame de aptidão física, aptidão psicológica, averiguação de idoneidade moral e comprovação dos requisitos biográficos. Posteriormente, o candidato é matriculado e passa a ser um militar da ativa do Exército brasileiro, estando sujeito à legislação militar. O cadete sai da Aman com a patente de aspirante a oficial, ocupando o posto mais baixo entre os oficiais subalternos.

É importante demarcar que o recrutamento para as escolas de formação de oficiais é absolutamente voluntário, e, portanto os jovens escolhem a carreira nas Forças Armadas. E mais, essas escolas costumam ser bastante concorridas, como se pode apurar pela amplitude de cursinhos preparatórios para essas provas que têm se espalhado pelo país.

Além disso, o país tem o alistamento militar obrigatório para homens de 18 anos. A justificativa vem ainda do início da República, quando o Exército era visto como um espaço para a formação da cidadania, capaz de desenvolver sentimentos como patriotismo e disciplina, independentemente das classes sociais. Além dos valores morais, o quartel seria responsável por recuperar jovens carentes (infratores ou não), incorporando-os às suas fileiras, uma vez que eles demonstram dificuldades em ser absorvidos profissionalmente pela sociedade (Arruda, 2007).

Se entre as Forças as distâncias já são relevantes, elas se tornam enormes diante de civis e militares. Domingos Neto (2012) aborda diretamente essa questão. Para o autor, os ensaios de aproximação do mundo acadêmico civil e militar são raros, como visitas periódicas às escolas e resistências de ambos os lados. A necessidade para que se vençam essas barreiras está clara na carência de desenvolvimento tecnológico, possível apenas em caso de trabalho conjunto entre os aparelhos militares, as empresas industriais e os centros de investigação científica. Para viver na fronteira tecnológica, o Exército tem duas opções: formar seus especialistas ou recrutar especialistas já formados pelas universidades civis, algo mais prático e mais barato. Em sua experiência como professor de alunos militares, Domingos Neto (2012, p.57) expõe algumas impressões:

> De uma forma geral, todos os militares apresentavam um bom nível de erudição e demonstravam familiaridade com pelo menos uma língua estrangeira; todos haviam percorrido outros países, alguns, inclusive, tendo cursado escolas estrangeiras. Mas a criatividade na interpretação da literatura explorada era limitada pelo condicionamento da reflexão exercitada no aprendizado militar. [...] A dinâmica social percebida a partir do ambiente acadêmico civil se chocava frequentemente com a ótica cultivada para o emprego da força.

Para além dos objetivos científicos, na prática, o motivo que leva os oficiais a fazer cursos fora das Forças Armadas, sejam eles profissionais ou acadêmicos, é a possibilidade de, ao irem para a reserva, algo que ocorre muito antes dos civis, poderem desempenhar atividades profissionais em outras áreas.

Gradualmente, alguns programas militares de pós-graduação foram abertos aos civis, realizaram-se concursos para a contratação de professores civis, ampliaram-se intercâmbios com o meio acadêmico civil e outras iniciativas. No entanto, a constatação desses avanços não deve encobrir a significativa distância que permanece. Nos programas de educação das universidades civis, e mesmo nas diretrizes institucionais como as *Metas educativas para 2021*, da Organização dos Estados Ibero-americanos – OEI (2010), é absolutamente ausente o tema da educação militar ou mesmo um tema mais geral sobre a educação para a defesa.

> A ausência da temática defesa/ensino militar é preocupante, pois o conjunto dos países que compõem a OEI quase em sua totalidade passou por regimes burocrático-autoritários, sejam eles nos moldes de regimes de base militar ou de ditaduras clássicas, que moldaram essas sociedades e são, em menor ou maior grau, responsáveis pelos desafios ora impostos à educação. Ademais, a cultura política prevalecente na maior parte desses países continua a identificar os soldados como a representação máxima da nacionalidade, bem como atribuindo às ffaa a responsabilidade por serviços do Estado e

políticas essencialmente civis, como o são a segurança pública ou a preservação do meio ambiente. (Mathias; Berdu, 2013, p.401)

No Brasil ainda impera a ideia de que "educação militar é coisa de militar". Mares e Martínez (2014) caracterizam a educação militar como uma reserva de domínio: áreas de autorregulação da corporação ou áreas sobre as quais os militares deteriam autonomia operacional e organizacional, centrais para a defesa de si próprios. Para evitar o estabelecimento dessas áreas, seriam necessárias reformas escolares que promovessem a ressocialização dos militares entre os civis, e vice-versa, uma vez que as Forças Armadas são indispensáveis nas modernas democracias. Também seria imprescindível a desmilitarização da cultura de segurança doméstica, diferenciando bem as Forças Armadas das demais forças de segurança. No Brasil, a educação militar caminha na contramão dessas indicações, com a abertura do mundo civil acadêmico aos militares, mas sem reciprocidade, e com emprego cada vez maior das Forças Armadas na segurança doméstica.

A Estratégia Nacional de Defesa (Brasil, 2008) atribui ao governo a responsabilidade por estimular o debate de questões relacionadas à defesa no interior da sociedade formando quadros de especialistas civis. Exemplos de iniciativas nesse sentido são os editais Capes Pró-Defesa ou Pró-Estratégia. Seus efeitos já são perceptíveis com a ampliação de uma comunidade epistêmica da área de defesa. Entretanto, esse caldo científico não tem projeção política-intelectual relevante no Ministério da Defesa.

Quem são os alunos da Aman?

Em média, a cada 400 cadetes que entram todos os anos, quatro chegarão a general. Também em média, levarão 30 anos para isso. Nesta seção, essa apresentação não será feita de forma detalhada,[8] mas almeja aproximar o leitor dos e das jovens que entram hoje na academia.

8 Para acesso aos números completos, recomenda-se a leitura de Penido (2015).

A profissão confere certo *status*, salário razoável, estabilidade empregatícia, benefícios sociais, oportunidades de viagens para estudo e trabalho tanto no Brasil quanto no exterior. Por essas características, atrai as classes médias, apresentando-se como uma possibilidade de ascensão social, em particular sobre praças e oficiais subalternos. Com o aumento da escolaridade média da população, camadas mais baixas acessam a Aman: em média um quarto da turma vem de famílias que recebem até cinco salários mínimos.[9] Contudo, permanece o elemento do baixíssimo recrutamento entre as camadas altíssimas da população, praticamente ausentes. Quando terminarem a academia, 50% dos cadetes terão estudado mais que seus pais.

A questão da endogenia sempre foi muito forte, chegando a 70% de recrutamento entre militares, hoje contando com "apenas" 40% de filhos de militares. Os filhos de oficiais superiores raramente chegam a 30% desse total, voltando a patamares próximos da década de 1970. Isso demonstra algum grau de insatisfação com a carreira dos pais.[10] Quando se separam os dados entre oficiais subalternos e praças, é possível abstrair um crescimento vertiginoso do recrutamento dos filhos de subtenentes e sargentos, muito acima dos oficiais subalternos. Portanto, o recrutamento hoje tem se dado especialmente entre os militares (e outras forças de segurança) de baixa patente, o que aumenta a dificuldade de reforçar a fronteira que existe entre defesa e segurança pública. Dos matriculados na Aman, 75% não vêm de escolas militares, e sim civis, talvez até tendo uma passagem pela universidade.

Quanto à naturalidade, os oficiais do Exército são basicamente do Sudeste em geral e do Rio de Janeiro em particular, somando

---

9 Com a entrada para o Exército brasileiro se dando mediante concurso público e não por indicações da rede política de contatos, estratos não advindos da elite brasileira já conseguiam entrar na academia por meio do mérito individual há muito tempo, mesmo enfrentando as altas taxas de analfabetismo e evasão escolar, que só começaram a cair na última década.

10 Altos oficiais têm um sentimento de que seu padrão salarial está aquém do de outras elites, como altos administradores; sentimento também motivado pela distância entre o menor salário e o maior salário, que no mundo militar é muito menor que no civil.

sempre mais de 50% e mais de 30%, respectivamente, a cada entrada na Aman. A Região Nordeste manteve os últimos resultados ao redor de 17%, sendo Pernambuco o estado mais destacado. O mesmo raciocínio se aplica à Região Sul, que mantém índices mais baixos que na década de 1960. Dessa maneira, as escolas de oficiais, ainda que desejem, continuam não sendo um reflexo regional do Brasil. Elas são, na realidade, um reflexo da própria corporação. Sua identidade reflete uma classe média específica, a do Sudeste, e a carioca em particular, formada basicamente por vários extratos de servidores públicos desde a época em que o Rio de Janeiro era a capital do Brasil. Isso traz grandes problemas para a construção da identidade com a Amazônia, por exemplo.

Os números demonstram queda consistente, tendendo à estabilização, entre aqueles que professam a religião católica: 50%. A proporção de espíritas é maior que na população em geral. Da mesma maneira, descrevem o crescimento consistente e permanente dos cadetes pertencentes a todos os tipos de religiões evangélicas, hoje por volta de 25%. A religião não era uma forma de socialização muito importante no mundo militar. Com essas alterações, é provável que isso mude e impacte as redes de lealdades castrenses.[11]

Por fim, cabe uma breve discussão sobre o porquê de os jovens escolherem a carreira. São basicamente quatro motivos principais: 1. tradição e herança familiar; 2. desejo por continuar estudando e avançar socialmente (seja na carreira militar ou em outras); 3. carreira atlética e guerreira (adrenalina); 4. e ambição pessoal, pois ser militar oferece respeitável nível de segurança individual em tempos de paz, além de prestígio (Janowitz, 1964). Em outros termos, não é bem uma "vocação sacerdotal" como propagandeado, e sim uma escolha racional motivada por objetivos muito concretos como *status* ou dinheiro.

11 As eleições de 2018 e a composição do governo Bolsonaro mostraram o enorme impacto dessa variável, que deve merecer maior atenção dos estudiosos militares.

A escolha da Arma (considerada um casamento dentro da Aman) comprova que os aspectos práticos são os mais importantes para a escolha da carreira. Na Aman, existem sete opções de cursos: Infantaria, Cavalaria, Artilharia, Engenharia, Comunicações, quadro de Material Bélico e serviço de Intendência. O destaque de interesse entre os cadetes é a Intendência, uma especialidade não combatente, considerada burocrática, o que pode gerar a hipótese de que os cadetes têm procurado especialidades mais próximas das existentes no mundo civil. Dois destaques de desinteresse são a Cavalaria e a Engenharia, duas Armas combatentes que expressavam a ideia de "herói".

Formar para quê?

Qualquer processo educacional tem seus objetivos. No caso do ensino profissionalizante, o objetivo mais direto é formar o educando para o bom desempenho do seu trabalho. Nesse sentido, o Exército brasileiro vive hoje um grande problema, pois são empregados em atividades com naturezas distintas e algumas vezes contraditórias.

No caso do Brasil, a Estratégia Nacional de Defesa (Brasil, 2013) indica a inexistência de inimigos internos ou externos.[12] Em virtude dessa situação, fez-se a opção pela estratégia dissuasória e pela integração com os outros países do continente, sem deixar de lado a soberania dos Estados. Essa é uma estratégia defensiva quando se adotam medidas de coerção negativa no intuito de desestimular uma ação do adversário, seja negando a obtenção do que ele deseja, seja o ameaçando de retaliação. É um tipo de violência diferente de compelir alguém a fazer algo que não se deseja. A dissuasão guarda a paz, pois estimula que, a partir do cálculo político, o oponente desista do ataque, enquanto garante espaço para a utilização de outras ferramentas

12 Antes de entrar diretamente nessa discussão, uma ressalva histórica é importante: nem sempre foi assim, éramos expansionistas na América Latina (Godoy, 2004).

como a diplomacia. Nessa lógica, a educação militar deve ser voltada para operações militares eminentemente defensivas.

Mas a resposta à pergunta desta seção está relacionada, primeiramente, com o papel almejado pelo país no contexto internacional. Para um país que almeja ser uma potência regional, é necessário, por exemplo, a manutenção de uma capacidade militar-estratégica convencional, com sustento tecnológico autóctone. Nesse sentido, deve fazer parte da educação militar o preparo para o combate diante de potências muito superiores belicamente, o que, felizmente, não temos na América do Sul.

Todavia, caso a opção na política externa seja por um alinhamento maior com os Estados Unidos, maior potência militar do mundo, as preocupações anteriores perdem espaço diante da tarefa visualizada pelos estadunidenses para as Forças Armadas latino-americanas – o combate ao inimigo interno identificado como terrorismo, tráfico de drogas, ou outros inimigos de ocasião, como comunistas. Nesse caso, a educação militar deve formar cadetes para atuar em missões de segurança pública, não precisando dedicar-se a treinamentos com armamentos de longo alcance, por exemplo. Essas questões foram interpretadas pelo Exército como uma forma de esconder as "intenções hegemônicas das potências, sobretudo dos Estados Unidos, no sentido de impor sua própria agenda de segurança nacional a países como o Brasil" (Martins Filho, 2006, p.98). Em contraponto, os militares formularam a doutrina da resistência, em especial para a Amazônia, em que métodos irregulares de guerrilha são integrados à guerra convencional das forças regulares em face de um poder militar superior, e têm profissionalizado corpos permanentes para essa hipótese de emprego.

Carvalho (2005) considera que as Forças Armadas brasileiras sofrem uma espécie de desemprego estrutural devido à ausência de ameaças externas, e, por isso, os militares são aplicados em missões diversas, pois, do ponto de vista de alguns governantes, eles seriam uma "força de trabalho ociosa". Não é objeto de discussão deste texto, mas, infelizmente, ocorreu um aumento exponencial do emprego das Forças Armadas em ações de segurança pública por meio de

ações de Garantia da Lei e da Ordem (GLO), mesmo com o Brasil vivendo um ciclo de governos progressistas.[13]

Bertazzo (2005) organiza as possibilidades de emprego militar entre os planos externo e interno. No plano externo, constariam a defesa das fronteiras, especialmente a da Amazônia, a atuação em missões de paz das Nações Unidas e a manutenção de modernos armamentos de combate. No plano interno, as possibilidades seriam as ações subsidiárias (serviços na área de saúde, construção civil, assistência social etc.) e funções policiais de segurança interna, tanto em desordens urbanas quanto no combate ao narcotráfico.

Como o Exército sempre teve mais de uma possibilidade de emprego, esse não é um fenômeno novo. O fato que tem chamado a atenção dos pesquisadores é o aumento das ações subsidiárias e policiais. Mais que entrar em conflito com militares de outros países, o Exército tem sido chamado para a vigilância das nossas fronteiras, para evitar o tráfico de drogas, armas e pessoas; ações de paz internacionais; auxílio na construção de megaempreendimentos infraestruturais do país; e ações de GLO nos aglomerados urbanos das grandes capitais. Ações de assistência humanitária são típicas de um Estado em desenvolvimento, como é o brasileiro, no qual persistem desigualdades profundas. Porém, devido ao papel de indutor de desenvolvimento econômico e social do Estado, as Forças Armadas também foram usadas na construção e manutenção de importantes obras de infraestrutura, funcionando como uma força desenvolvimentista. Nessas ações, destaca-se um elemento: o contato predominante com civis brasileiros (ou estrangeiros), e não com militares de outras nacionalidades.

O emprego interno mais polêmico dos militares é em ações policiais, quando o Exército atua na repressão a cidadãos brasileiros, ainda que em situações criminosas. Esse emprego também não é novo, uma vez que o Exército fez incursões na política de segurança interna, que no Brasil é militarizada, durante todo o século. Para uma população civil que tem em alta conta suas Forças Armadas e

13 Para se aprofundar a respeito, ver Mathias, Zague e Santos (2019).

em péssima conta suas polícias e encontra-se em situações de insegurança pública, propostas de emprego castrense em ações policiais são bem-aceitas a depender do estrato social. Trata-se do emprego militar contra a miséria urbana.

O emprego policial das Forças Armadas dá-se de duas formas: na questão das fronteiras e nas ações de GLO. Na questão das fronteiras, é preciso explicar que não se trata do emprego militar diante do risco de uma invasão do Brasil por outro Estado do seu entorno. O tipo de conflito que ocorre na fronteira é de natureza policial, quando acontece a violação dos limites territoriais brasileiros por grupos transnacionais como o narcotráfico ou o crime organizado.

No teatro externo, chama a atenção o emprego do Exército, com as outras Forças Armadas, em missões de paz internacionais. A Política de Defesa Nacional (Brasil, 1996) destaca como um dos seus objetivos a importância de contribuir para a manutenção da paz e da segurança internacionais. Esse objetivo é cumprido seja com observadores desarmados, seja a partir da atuação direta no conflito, com o envio de tropas.

Godoy (2004) chama a atenção para a importância que as Missões de Paz têm para o Exército. Elas contribuem para o incremento das relações externas do país de forma geral e para a conquista da cadeira permanente no Conselho de Segurança da Organização das Nações Unidas (ONU) de forma particular, sendo bem-vistas pelos militares. Além disso, levando em conta que o Exército brasileiro treina principalmente por meio de simulações há mais de 100 anos, elas proporcionam:

> O preparo das Forças para as ações de combate e a efetivação dessas missões internacionais também possibilitam a experiência direta em conflitos externos entre seus componentes militares. [...] As forças de paz corresponderiam, portanto, à oportunidade de as ffaa brasileiras obterem uma experiência real num teatro de operações e de possibilitar aos militares a efetivação de sua atividade de guerra pela qual recebem grande peso em sua formação, o que concorre para dar mais sentido ao desempenho de sua profissão ao

se considerarem mais atuantes e necessários à sociedade e ao mundo. (Godoy, 2004, p.68)[14]

Arruda (2007) considera que ocorre uma inversão de papéis hoje, com as Forças Armadas sendo transformadas em força auxiliar das polícias militares, e não vice-versa. Além de trazer impactos na identidade, essa atitude seria pouco eficaz, pois não resolve o problema da insegurança pública e ao mesmo tempo compromete a profissionalização.[15]

Nesse sentido, o desafio da educação não é apenas habilitar o militar a atuar nessa diversidade de situações, mas principalmente ensinar o oficial a distinguir quando se trata de uma ou de outra situação, uma vez que elas têm protocolos de ação muito distintos. Em outras palavras, treinar alguém para atuar em situações de guerra e situações policiais é mais fácil que treinar esse mesmo indivíduo para identificar quando se trata da primeira ou da segunda situação, ainda mais em contextos de alta tensão.

A título de exemplo, o perfil profissiográfico do Exército define as competências profissionais que um cadete da Aman em 2013 deveria desenvolver. Quanto às suas competências gerais, o cadete deve:

Atuar em operações de amplo espectro (guerra convencional e assimétrica); em operações de guerra não convencional; em operações de não guerra; no espaço cibernético; e como agente direto e indireto da administração.

Também deve comandar fração ou subunidade em qualquer tipo de operação, considerando as implicações da legislação ambiental para o Exército brasileiro.

---

14 Essa é uma discussão bastante atual, uma vez que diversos autores pontuam que a Missão de Paz no Haiti na verdade serviu para treinar os militares brasileiros para a atuação nos morros cariocas.

15 É notável como o emprego policial impacta o treinamento militar. Criada em 2004, a 11ª Brigada de Infantaria Leve – Garantia da Lei e da Ordem, especializada no combate a civis brasileiros, é adestrada com materiais específicos. No mesmo ano, também foi criada a Força Nacional de Segurança Pública, composta por policiais vindos de vários estados, mas com treinamento e estruturas organizacionais e profissionais diferentes.

Deve desenvolver pesquisa científica em Defesa Nacional e Ciências Militares, para cooperar com o desenvolvimento da Doutrina Militar do Exército; e a docência.

Também deve empregar as técnicas do combatente básico; as técnicas do combate aproximado; as técnicas especiais de combate; os conhecimentos sobre a história militar; os preceitos da Ética Profissional Militar (Direito Internacional Humanitário/Direito Internacional dos Conflitos Armados – DIH/DICA); e os princípios básicos de Sistemas de Tecnologia da Informação.

Deve ser capaz de integrar informações de combate e operar produtos de defesa com alta tecnologia agregada, interagindo com sistemas autônomos (veículos não tripulados, robôs etc.).

Quando sair da escola, deve participar de operações conjuntas, multinacionais e interagências; e da Força Expedicionária.

Deve ser capaz de planejar, orientar, controlar e avaliar o processo de preparação da tropa sob a sua responsabilidade, realizando o estudo de situação no nível fração e subunidade; atividades administrativas rotineiras nas Organizações Militares (OM); gestão organizacional; e atividades inerentes à função de oficial subalterno nas Organizações Militares de Corpo de Tropa.

Para isso, deve utilizar os princípios básicos de relações internacionais e ferramentas gerenciais, sendo capaz de trabalhar em ambientes colaborativos interligados (rede).

Com base no perfil profissiográfico, pode-se perceber a exigência de que o cadete, além de estar preparado para todas essas possibilidades de emprego, também precisa assumir funções de pesquisador, comandante, administrador, professor e outras. Enfim, o perfil profissiográfico prevê praticamente a formação de um "super-homem". Há dúvidas se isso é possível e, mesmo se for, se é interessante.

Coelho (2000) reconhece dois tipos de orfandade possível: a funcional e a institucional, baseadas nas relações estabelecidas entre civis e militares. Considerando as reflexões de Janowitz (1964), infere-se a existência de uma terceira orfandade, a profissional. Essa orfandade aparece no hiato entre a formação militar e o emprego profissional. Além de se sentirem órfãos organizacional e

institucionalmente perante os civis, os militares também podem se sentir órfãos das suas próprias expectativas profissionais. Isso significa que o ensino pode formar militares em busca de uma prática profissional que provavelmente nunca exercerão durante a carreira, gerando expectativa e frustração quando de fato vão para o trabalho, e mesmo evasão na carreira.

A formação militar em seus aspectos objetivos

A formação básica da Aman está dividida em três fases: um ano básico, um ano avançado e três anos nas Armas, no Quadro ou no Serviço. O ensino compreende três áreas: fundamental, profissional e militar. O ensino fundamental visa dar ao cadete uma cultura geral necessária à carreira. Por sua vez, o ensino profissional visa dar ao cadete o conhecimento técnico para atuar até o posto de capitão na Arma escolhida. Durante o primeiro ano na Aman, todos os cadetes fazem os seus estudos em comum. Após a escolha da Arma, o ensino profissional varia e se dará principalmente com os colegas da especialidade. O ensino militar, embora não esteja necessariamente expresso no currículo, faz parte de um intenso processo de ressocialização que afetará o cadete. Além disso, a prática de esportes é incentivada. Os exercícios físicos, além de aprimorarem a resistência física necessária ao exercício profissional, ajudam a desenvolver o *esprit de corps*.

Os cinco anos são organizados baseados na pedagogia por competências, que busca, no departamento de pessoal, alocar o profissional no local mais adequado, segundo os seus talentos (competências natas e adquiridas) e as necessidades da instituição. O Decex definiu por competência militar a "capacidade de mobilizar ao mesmo tempo e de maneira inter-relacionada conhecimento, habilidade, atitude, valores e experiências para decidir e atuar em diversas situações" (Vieira, 2011, p.78). Portanto, as competências foram pensadas para as múltiplas possibilidades de emprego militar e para os futuros cenários de conflito.

Para desenvolver competências, foram propostas mudanças no currículo. Os estabelecimentos de ensino militares, inclusive a Aman, adotam o modelo de matérias isoladas. As mudanças sugerem que, durante os três últimos anos na Aman, o cadete possa optar por disciplinas eletivas, segundo áreas de interesse definidas pelo Exército. No quinto ano, também estão previstos cursos e estágios na tropa. Essas atividades práticas são uma preocupação histórica das escolas. Para isso, utilizam-se exercícios de adestramento, jornadas de campo, estágio na tropa, entre outros, para que ele execute as funções de comandante e líder de pequenas frações (pelotão e seção) e de subunidade (companhia, bateria ou esquadrão).

A rotina dos cadetes é extremamente apertada ao longo do dia, sobrando pouco tempo para o desenvolvimento de atividades fruto da própria escolha. Durante o período de adaptação, por exemplo, são previstas atividades das 6 às 22 horas, sem horários livres. Mesmo com tantas horas à disposição da escola, existem dificuldades para a montagem do currículo. Este é desenvolvido por especialistas – professores, assessores e técnicos – e precisa passar pela aprovação do Decex. Cada instituição monta o seu currículo, porém, devido à necessidade da autorização do Decex, pode-se dizer que essa autonomia é relativa, sendo essa uma área de tensão detectada entre estudiosos da área. A frequência às aulas é obrigatória, sendo considerado ato de serviço (assim que ingressa na academia o cadete começa a ter o tempo de serviço contado para a sua ida para a reserva). O currículo atual totaliza 5.782 horas-aula.[16]

Como em qualquer outro curso, o desafio permanente é a distribuição de horas-aula entre os diversos conteúdos, ainda que a Aman funcione em regime de internato.[17] Um movimento que pode ser observado nos últimos dez anos é a valorização do aprimoramento

---

16 A título de comparação, o curso de Direito tem, no mínimo, 3.700 horas-aula; e o curso superior em Medicina tem 7.200 horas-aula segundo dados de 2004 do Ministério da Educação (Brasil, 2004).

17 Os cadetes recebem, na própria escola, gratuitamente, moradia, alimentação, uniformes, serviço de lavanderia, assistência médica e dentária, além de um pequeno soldo (salário) para suas despesas pessoais.

em línguas e mesmo a inserção de disciplinas de direito, relações internacionais, cibernética e inteligência. Como as academias militares (especializadas para a formação de militares) não poderiam competir com as academias civis (especializadas em cada uma dessas áreas específicas do conhecimento), buscou-se enfrentar esse desafio de duas formas: trazendo mais professores civis especializados para atuar nas academias e permitindo que os oficiais terminassem seus estudos de especialização nas academias civis[18] (Janowitz, 1964). Essas atividades vêm aumentando a área de trânsito entre civis e militares, algo improvável há poucos anos.

As disciplinas da área básica estão predominantemente sob a responsabilidade da Divisão de Ensino, enquanto as da área profissional estão sob a responsabilidade do Corpo de Cadetes. Desde o primeiro ano de curso, o maior número de horas é dedicado às disciplinas a cargo do Corpo de Cadetes. Apesar de nos documentos estar expresso o desejo de equacionar as áreas, em termos gerais não é isso que se materializa. Essa desproporção gera uma relação assimétrica entre os professores da academia, com sobrevalorização dos instrutores das Armas em detrimento dos professores provenientes do quadro complementar de oficiais. Para atividades além das previstas no quadro de aulas, a Aman reserva algumas horas para atividades complementares de ensino.

Por fim, cabem comentários sobre o método de avaliação. A classificação é importantíssima, pois determina a escolha da Arma, do Quadro ou do Serviço nos quais cursarão os próximos anos e nos quais servirão por toda a carreira. A classificação também interfere no local onde o militar servirá após a formatura, assim como nas promoções que poderá receber ao longo de toda a carreira. Diferentemente do mundo civil, o desenvolvimento individual do militar não depende apenas da avaliação dos superiores, mas também do seu próprio grupo. Ou seja, o método de avaliação cruza critérios verticais (emitidos por superiores) com critérios horizontais (emitidos por seus pares). O próprio cadete só tem acesso ao seu conceito final. Apenas

18 No caso brasileiro, restrito à pós-graduação.

os instrutores e professores têm acesso a todas as notas recebidas pelo cadete. Com isso, eles podem cruzar suas impressões pessoais sobre cada discente com as emitidas pelos colegas, não raro descobrindo que alunos que eram por eles bem avaliados são tidos pelos colegas como desleais ou arrogantes, por exemplo. Dessa maneira, a competição entre os colegas é mediatizada pela coesão social da corporação.

A formação militar em seus aspectos simbólicos

O ensino profissional para o meio militar vai muito além do ensino profissionalizante para outras categorias, em especial pelos aspectos simbólicos que alimentam a corporação e também são ensinados nas escolas. Crenças e sentimentos comuns que compõem o *esprit de corps* são planejadamente ensinados, não nascendo naturalmente dentro da corporação. Isso ocorre, em primeiro lugar, pela separação dos discentes do restante do mundo, em segundo a partir da atribuição ao cadete de uma nova identidade, tanto externa quanto internamente, e em terceiro com base no desenvolvimento de um forte senso de solidariedade.

A educação é um fenômeno social responsável pela manutenção e perpetuação das sociedades a partir da transposição às gerações que se seguem dos modos culturais de ser, estar e agir necessários à convivência e ao ajustamento de um membro no seu grupo ou sociedade. É, assim, uma área extremamente sensível, por ser um veículo de transmissão de ideias, formadora de consciência social e política. No ambiente castrense, essa afirmativa não seria diferente e a educação militar pode contribuir para melhor ou pior relação entre civis, militares e o Estado. Em pesquisa desenvolvida pela Rede de Segurança e Defesa da América Latina (Resdal), foi detectada correlação direta entre as reformas no ensino militar promovidas nos governos civis redemocratizados e a subordinação castrense ao regime político (Mathias, 2010).

É importante também diferenciar ensino de educação. A educação militar, para Florez (2010, p.133, tradução nossa), "é um

processo de ressocialização que busca dotar o indivíduo militar para além de capacidades técnicas e operativas, de um conjunto de valores e normas que lhe permitam 'viver' a rusticidade e abnegação da vida militar". Ela ocorre a partir de momentos formais – como a assimilação e diferenciação de conteúdos curriculares – e informais, com o objetivo de formar o caráter.

Como apresentado na seção anterior, pode-se observar um componente formal e oficial, composto de planos de estudos, currículos, horários e perfis, cujo processo de aprendizagem acontece essencialmente na sala de aula/parque de treinamento. Esse é um processo de ensino, algo mais restrito que a educação. Contudo, também existe um componente informal, composto, por exemplo, pela exposição permanente a situações com forte carga simbólica, de relação com colegas da mesma patente, submissão às ordens de superiores, entre outros; referências menos concretas, porém igualmente efetivas. Os dois eixos são complementares no processo de formação militar e conformam a base para o processo de ressocialização a que os cadetes serão submetidos durante seus anos de estudo. Nesse processo, o cadete adquire ferramentas técnicas para a administração da violência e os valores para viver toda uma vida militar (ibidem).

Finer (2002) relata que as intervenções militares na política ocorrem quando há combinação entre a oportunidade e a disposição (entendida como motivo e motivação). Neste trabalho, infere-se que a educação militar tem relação com a disposição para intervir, pois atua na esfera de valores. Por exemplo, caso cultue informalmente a ideia de que a profissão militar é superior a outras profissões civis ou que os militares são mais comprometidos com a nação que o restante da população, a escola contribuirá para a disposição das Forças Armadas para intervir.

Para Ludwig (1998), as escolas de formação de oficiais cumprem uma dupla função: inculcar nos alunos a ideologia arbitrária da corporação e, simultaneamente, a ideologia da classe hegemônica. Exemplo desse processo oferecido pelo autor foi a internalização do anticomunismo pelos oficiais brasileiros que fizeram estágios militares nos Estados Unidos e posteriormente trouxeram essa

preocupação para o Exército brasileiro. Nesse caso, ainda segundo o autor, essa introjeção de valores teria sido tão forte que seus resquícios poderiam ser percebidos até os dias atuais, como na tendência a considerar manifestações como um resultado de atos subversivos que colocam em risco a segurança interna.[19] Essa visão expressa uma cosmovisão determinista-funcionalista de mundo, em que a sociedade é estável e harmoniosa, funcionando com "ordem e progresso".

Pensando em West Point e Annapolis (academias militares dos Estados Unidos), Janowitz (1964) entende as academias como espaço onde os padrões de comportamento do militar profissional são construídos. Para além das habilidades técnicas, é ali que o aluno receberá a doutrina de como ser um líder militar, é aquele o espaço guardião da moral e da honra. Isso pode ser observado no forte simbolismo histórico que as escolas carregam. Bandeiras e objetos de guerras enfrentadas, materiais de militares que se tornaram heróis nacionais e cerimônias que são repetidas algumas vezes há mais de um século são uma fonte de aprendizado sobre a história da guerra e da própria Força Armada, tão importante quanto o estudo sistemático em manuais ou em sala de aula (ibidem). Cabe pontuar que, em alguns casos, essas tradições são inventadas.[20]

Na Aman existem diversos rituais de forma a auxiliar o processo de ressocialização. De fato, aqueles que ultrapassam o período de adaptação desenvolvem um grande companheirismo, e, mesmo após muitos anos de carreira, cada oficial menciona sua turma quando perguntado sobre o período escolar. Segundo Castro (1990), aqueles que desistem da academia são considerados pelos que ficaram como fracos, precipitados ou não vocacionados. Os que ficam se consideram melhores, pois ultrapassaram coletivamente uma grande barreira e têm essa ideia reforçada pelos oficiais instrutores. É como uma

19 Para o aprofundamento dessa discussão, ver Penido (2019).

20 Castro (2002) oferece três exemplos de invenções de tradições pelo Exército brasileiro. Para entender como e por que tradições são inventadas, ver Hobsbawm (2012).

seleção para uma fraternidade, que dá aos que ficam o sentimento de que são melhores que os demais.

A partir daí, "a educação militar passa a ter uma grande influência na transformação pessoal, e isso é sentido pelos novos alunos que passam por um processo de despersonalização individual" (Ludwig, 1998, p. 8). O primeiro ensinamento da ressocialização é o pilar da hierarquia e disciplina, base que rege toda a vida da instituição, diferenciando tarefas, *status* e papéis dentro do mundo castrense. O aluno aprende que o fato de ocupar determinado posto "implica executar uma atividade específica e isso determina a conduta e estrutura as relações de comando e obediência" (Fázio, 2008, p.68). Frases motivacionais também estão inscritas nos pátios internos, em letras grandes, como aquela que expressa o binômio hierarquia-disciplina que atravessa a vida militar: "Cadetes! Ides comandar, aprendei a obedecer".

Toda a arquitetura foi pensada para passar a mensagem da tradição. Os cadetes ficam separados por ano de entrada e Arma escolhida. As matérias do ensino fundamental são ministradas nas salas de aula, e as do ensino profissional têm seu lugar nos parques de treinamento. Após a separação por Armas, até mesmo as matérias do ensino fundamental são cursadas com a Arma.

A intensidade dessa ressocialização é tão grande que alimenta a discussão se as escolas militares podem ser consideradas instituições totais, argumento confrontado pela escolha voluntária pela carreira.

Diferentemente da hierarquia, que pode ser percebida pelas patentes na farda, dos cursos executados que se podem perceber pelas medalhas ou das armas ou mesmo pelo círculo que o oficial ocupa, a questão da disciplina é intangível. Entretanto, determina todas as outras a partir de comportamentos como a continência, a formação, o respeito e a rigidez corporal.

Desafios atuais

Janowitz (1964) alerta que as mudanças e indefinições sobre a missão a que os militares se destinam têm gerado uma crise de

identidade entre o militar herói, o militar administrador e o militar político, expressão das disputas entre a tradição e a modernidade. O militar herói é aquele herdeiro do guerreiro típico que atravessou os séculos desde a Antiguidade, guiado por valores marciais e cujo objetivo é a obtenção da glória. O militar administrador é preocupado com a conduta racional da guerra, fazendo cálculos pragmáticos e mantendo ligações efetivas com a sociedade civil. O militar político, além da administração da violência, atua politicamente negociando seus interesses, seja internamente (influenciando decisões políticas nos âmbitos da defesa e segurança pública) ou externamente (suas atividades somam na balança de poder internacional e influenciam o comportamento dos estados nacionais), atuando como um grupo de pressão (ibidem, p.35).

O crescimento do papel de administrador e político entre as habilidades que o oficial precisa desenvolver, tendo em vista as possibilidades de emprego aqui apresentadas, levanta discussões sobre até que ponto o ensino pode ser mantido como mais tático-operacional nos primeiros níveis da carreira e político-estratégico nas escolas de altos estudos. No caso do militar herói, é adaptado o sentimento de busca pela glória. Com a escassez de guerras e com um sentimento hegemônico pacifista na sociedade, a glória passa a ser merecida a partir de outros elementos, como o destaque acadêmico ou esportivo.

Sob outro aspecto, trata-se do desafio da especialização sem a perda da totalidade. Desde o século XIX, predomina um modelo industrial de sociedade. Assim como o modelo taylorista-fordista, que segmentava a produção, eram segmentadas as capacidades bélicas, diferenciando as formas de lutar na terra, mar e ar, assim como especializando tarefas em cada uma das Forças. O resultado estratégico esperado ao final é que com a maximização de cada parte, ao "juntá-las", obter-se-ia um efeito somatório.

Os problemas dessa interpretação são diversos: a alienação do próprio trabalho, uma vez que não se tem a ideia completa do teatro de operações, e sim apenas daquela que diz respeito ao seu próprio emprego; a sobreposição de identidades individuais às coletivas, a

ponto de um oficial muitas vezes se considerar mais da Infantaria ou aviador do que do Exército ou Aeronáutica e até mesmo das próprias Forças Armadas; a expectativa de que a agregação seria sempre harmônica, não deixando espaços vazios, sobrepostos ou mal delimitados; entre outros. A própria história deixou claro que não é razoável tratar a preparação para a guerra como uma linha de montagem de automóveis. Fatores como o acaso, a fricção e mesmo os fatores morais (tão empregados nas guerras revolucionárias) vêm comprovando que a incerteza não é uma exceção, e sim a regra no caso das guerras.

O ensino por níveis (ou cursos condicionantes para a ascensão na carreira) é um fator organizativo importante, mas pode ser entendido de forma burocratizada. Por burocratizado entende-se a rígida separação entre os momentos para estudar e os destinados ao exercício profissional. Assim, a frequência às escolas não é percebida como um meio para a aprendizagem, mas como uma etapa obrigatória a cumprir caso se deseje subir na carreira. O processo de formação de um oficial não pode ser visto como um suceder de etapas escolares.

A rapidez com que as decisões precisam ser tomadas tem causado interferências na hierarquia, pois, nos grupos especiais, cada militar tem grande autonomia decisória. Como qualquer erro causa sérios danos, o treinamento é feito para atingir o erro zero, e é com essa expectativa que o oficial vai a campo. Existe grande preocupação para que essa conjunção de fatores não cause uma paralisia decisória, tolhendo a iniciativa. A questão da liderança é hoje objeto de preocupação no mercado de trabalho de forma geral, porém, no caso de uma corporação hierárquica, esse tema toma contornos específicos, recebendo, inclusive, uma disciplina específica na Aman.

Importante questão sobre as mudanças no exercício da hierarquia hoje é descrita por Arruda (2007). A formação do oficial precisa estar atenta ao novo tipo de praça que ele comandará. A imagem de um sargento semianalfabeto e ignorante não mais condiz com a realidade. Diante da modernização do equipamento militar e da exigência de melhor qualificação para operá-lo, a seleção dos

soldados tem se tornado a cada dia mais rigorosa, incorporando, inclusive, praças com ensino superior.[21]

O último desafio a ser pontuado é sobre a formulação doutrinária. A profissionalização das Forças Armadas brasileiras ocorreu por influência externa e tomou uma forma à brasileira para atender aos interesses das camadas dominantes da sociedade local. Um exemplo nesse sentido é o positivismo, que tanto influenciou e influencia a visão militar de um mundo ordenado e em constante progresso. Na França, o positivismo foi concebido com uma destinação conservadora – combater as manifestações do movimento operário, quase meio século antes de chegar ao Brasil. Em terras brasileiras, mantendo as camadas mais baixas da população fora da ação política, o positivismo teve também aspectos revolucionários de ajudar uma burguesia que tentava nascer contra o coronelismo agrário. Da mesma maneira, o conceito de soldado cidadão, que surge na França com o objetivo de retirar da nobreza o controle sobre as Forças Armadas; no Brasil, surge por iniciativa do Exército para se autoafirmar politicamente, ampliando sua autonomia. O mesmo exercício caberia ainda à doutrina da *guerre révolutionnaire*, ao anticomunismo, ou tantas outras copiadas pelo Brasil, mas formuladas por países que não têm um passado colonial e as deficiências, capacidades e objetivos brasileiros. Saint-Pierre (2011) critica a adoção automática de conceitos formulados para outros contextos e interesses (como o de segurança multidimensional), sem a necessária reflexão sobre as ideologias e os interesses que eles carregam consigo. Uma educação militar de qualidade deve proporcionar armas também para o pensamento, possibilitando que os cadetes não apenas identifiquem as armadilhas doutrinárias externas, mas também que desenvolvam eles mesmos doutrinas nacionais.

---

21 Segundo Arruda (2007), em 2004, 36,5% dos alunos da Escola de Sargentos das Armas estavam cursando ou já haviam concluído o ensino superior. Em números absolutos, para cada oficial (tenente e capitão oriundo da Aman) existem dois sargentos frequentando ou já possuidores do grau universitário. Quando se analisa o ambiente acadêmico que forma esses dois grupos, podem-se perceber as fontes de tensão.

Considerações finais

Neste capítulo, defendemos que educação militar não é "coisa de militar". Ela precisa ocorrer de forma conjunta com as outras forças e com a sociedade civil, sob pena de prejudicar a defesa nacional e a democracia. Ter uma lei para a educação militar e uma lei para a educação civil já é um equívoco, ter então quatro sistemas de ensino distintos no país é algo que soa absurdo, só encontrando justificativa no desejo de autonomia da corporação sobre o controle da sua própria reprodução. Ocorreram avanços, mas ainda há muito por fazer.

Pode-se afirmar que a modernização do ensino do Exército tinha motivações externas à instituição (em especial o fim da Guerra Fria), mas foi conduzida por iniciativa interna e pouco permeável ao mundo civil, ainda que buscando equiparar-se a ele como na formatação de disciplinas e carga horária. O Exército brasileiro é aberto a mudanças na área tecnológica, enquanto estas sofrem resistências quando interferem na cultura da organização. Essa postura reflete a história da profissionalização, que no país teve um viés técnico e logístico, enquanto ocorreram intervenções militares na política de todas as formas: influência, chantagem, substituição de um governante civil por outro da preferência da corporação, a derrubada do governo civil etc. Esse processo gera um duplo fracasso. As intervenções enfraquecem as instituições e a cultura política nacional, enquanto, por sua vez, os militares no governo adotam comportamentos políticos, o que enfraquece sua profissionalização.

Nesse sentido, cabe também como consideração a falta de comando civil, com definições claras de quando e por que os militares devem ser empregados, assim como de aspectos doutrinários. Por exemplo, o preparo segundo capacidades, e não mais direcionado a um inimigo como proposto nos documentos oficiais de defesa, traz enormes impactos na educação. Não cabe exclusivamente à Força Armada a implementação desse conceito, e o controle e monitoramento de como isso ocorreu é de responsabilidade pública. Sem isso, tende a prevalecer o "jeito de fazer" com que a corporação já está habituada, por inércia.

Outra falha civil é sobre a multiplicidade de missões, levando em conta o crescimento do emprego em atividades subsidiárias. É impossível ser profissional "do alfinete ao foguete", usando aqui uma autoimagem militar. Ainda que fosse possível adquirir o treinamento sobre qual conduta adotar em cada tipo de missão, é muito temerário acreditar que decisões tomadas em momentos de alta tensão serão suficientemente informadas e críticas, como se pode observar nas confusões sobre os conceitos provocadas mais uma vez pela absorção de doutrinas extracontinentais como a de segurança multidimensional, que por vezes confunde crime organizado, terrorismo e protestos sociais.

No mesmo sentido, pode-se perceber a exigência de que o cadete, além de estar preparado para todas essas possibilidades de emprego, também precisa assumir funções de pesquisador, comandante, administrador, professor e outras. Enfim, algo inviável. A não realização de suas expectativas quanto à profissão pode levar a uma nova orfandade, a profissional, e a uma consequência indesejada, a evasão da carreira.

Enfim, tanto em suas dimensões objetivas quanto nas simbólicas, o ensino é a mais importante ferramenta para a profissionalização das Forças Armadas. Não é possível afirmar se o Brasil atinge os três objetivos educacionais aqui levantados. Quanto ao primeiro, a educação básica fundamental, sua manutenção apartada do mundo civil carece de explicações, uma vez que o português e a matemática que um futuro oficial precisa dominar são os mesmos que um futuro médico, engenheiro ou filósofo. Quanto ao ensino técnico profissional, ele vive hoje imensos desafios, pois, embora o Exército absorva tecnologia rapidamente, é impossível ser profissional para uma gama tão ampla de possibilidades de emprego, por vezes conflitantes. Por fim, quanto ao ensino militar, as dificuldades que ainda persistem nas relações civis militares e no controle público sobre os assuntos de defesa nos levam a crer que ainda há muito a avançar rumo à democracia, seja nas Forças Armadas, seja no Estado em geral.

Referências

ARRUDA, J. R. *O uso político das Forças Armadas e outras questões militares*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

BERTAZZO, J. S. M. *Papéis militares no pós-Guerra Fria*: a perspectiva do Exército brasileiro. Campinas, 2005. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas.

BRASIL. Ministério da Defesa. Lei n.200. Brasília: Ministério da Defesa, 1967.

BRASIL. Presidência da República. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*.

BRASIL. Ministério da Defesa. *Política de Defesa Nacional*. Brasília-DF: Ministério da Defesa, 1996

BRASIL. Presidência da República. Lei de Diretrizes e Bases para o Ensino (Lei 9.394/96). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Defesa. Decreto n.3.182, de 23 de setembro de 1999. *Política Educacional do Exército*. Brasília: Ministério da Defesa, 1999.

BRASIL. Ministério da Defesa. Exército Brasileiro: um norte para o futuro profissional de milhares de jovens. *Revista Verde-Oliva*, n.215, 2002.

BRASIL. Ministério da Defesa. Lei Complementar n.117. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2004.

BRASIL. Ministério da Defesa. *Estratégia Nacional de Defesa*, 2013.

BRASIL. Ministério da Defesa. Estratégia Nacional de Defesa. Decreto n.6.703, de 18 de dezembro de 2008. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http://www.defesa.gov.br/. Acesso em: ago. 2014.

BRASIL. Presidência da República. Lei n.12.705/12. Sancionada pela Presidenta Dilma Roussef em agosto de 2012. Brasília: Presidência da República, 2012.

CAMPOS, M. T.; ALVES, V. C. A guerra das Falklands/Malvinas e suas repercussões no Exército brasileiro. In: FIGUEIREDO, E. L. (Org.). *Sociedade, política e estudos estratégicos*. Rio de Janeiro: Luzes, 2013.

CARVALHO, J. M. *Forças Armadas e política no Brasil*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CASTRO, C. *O espírito militar*: um estudo de antropologia social na Academia Militar das Agulhas Negras. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

CASTRO, C. *A invenção do Exército brasileiro*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

COELHO, E. C. *Em busca de identidade*: o Exército e a política na sociedade brasileira. Rio de Janeiro: Record, 2000.

COSTA, A. F. G. da. Perfil profissiográfico, sua aplicação no processo educacional. *A Defesa Nacional*, Rio de Janeiro, ano LXXVII, n.742, p.68-75, mar./abr. 1989.

DOMINGOS NETO, M. A convivência civil-militar no âmbito acadêmico: o caso brasileiro. *Revista Comunicação e Política*, v.30, n.2, p.48-59, 2012.

FÁZIO, E. *A política de ensino do Exército brasileiro na Nova República*: o projeto de modernização (1985-2000). Franca, 2008. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista.

FINER, S. *The man on horseback*. New Brunswick: Transaction Publishers, 2002.

FLOREZ, J. M. Qué militares, para qué escenarios: la formación militar en la agenda de la gobernabilidad. In: MEJÍAS, S. A. (Ed.). *Sistemas de enseñanza militar y educación para la defensa en Iberoamérica*. Madrid: Instituto Universitario General Gutiérrez Mellado, 2010. p.133-55.

GODOY, T. R. P. *O estudo da guerra e a formação da liderança brasileira (1996-2004)*. São Carlos, 2004. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos.

HOBSBAWM, E. *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

JANOWITZ, M. *The military in the political development of new nations*: an essay in comparative analysis. Chicago: Chicago University Press, 1964.

LUCHETTI, M. S. R. *O ensino no Exército brasileiro*: histórico, quadro atual e reforma. Piracicaba, 2006. Dissertação (Mestrado) – Universidade Metodista de Piracicaba.

LUDWIG, A. C. W. *Democracia e ensino militar*. São Paulo: Cortez, 1998.

MARES, D.; MARTÍNEZ, R. (Org.). *Debating civil*: military relations in Latin America. Chicago: Sussex Academic Press, 2014.

MARTINS FILHO, J. R. As Forças Armadas no Brasil pós-Guerra Fria. *Revista Tensões Mundiais*, v.2, n.3, p.78-109, jul./dez. 2006.

MATHIAS, S.; ZAGUE, J. A.; SANTOS, L. F. S. A política militar brasileira no governo Dilma Rousseff: o discurso e a ação. *Revista Opinião Pública,* v.25, n.1, p.136-68, jan./abr. 2019.

MATHIAS, S. K. Modelos educativos comparados em Iberoamérica. In: MEJÍAS, S. A. (Ed.). *Sistemas de enseñanza militar y educación para la defensa en Iberoamérica*. Madrid: Instituto Universitario General Gutiérrez Mellado, 2010.

MATHIAS, S. K.; BERDU, G. P. Ensino militar no contexto da mercantilização da educação. In: CARMO, C. et al. (Org.). *Relações internacionais*: olhares cruzados. Brasília: Funag, 2013.

OLIVEIRA, E. R.; SOARES, S. A. Brasil, Forças Armadas, direção política e formato institucional. In: D'ARAUJO, M. C.; CASTRO, C. (Org.). *Democracia e Forças Armadas no Cone Sul*. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS IBERO-AMERICANOS. *Metas educativas para 2021*. Espanha, 2010. Disponível em: http://www.oei.es/metas2021/metas2021_ portugues.pdf. Acesso em: dez. 2014.

PENIDO OLIVEIRA, A. A. *Profissionalização e educação Militar*: um estudo a partir da Academia Militar das Agulhas Negras (Aman). Niterói, 2015 Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Fluminense.

PENIDO OLIVEIRA, A. A. 2019. *As ruas em disputa*: entre o direito ao protesto e a perturbação da ordem. São Paulo, 2019. Tese (Doutorado) – Instituto San Tiago Dantas.

SAINT-PIERRE, H. L. Una reconceptualización de las "nuevas amenazas": de la subjetividad de la percepción a la seguridad cooperativa. In: LÓPEZ, E.; SAIN, M. F. (Comp.). *"Nuevas Amenazas": dimensiones y perspectivas*. Dilemas y desafíos para la Argentina y el Brasil. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes, 2004.

SAINT-PIERRE, H. L. Defesa ou segurança? Reflexões em torno de conceitos e ideologias. *Contexto Internacional*, v.33, n.2, p.407-433, jul.-dez. 2011.

SANTOS, M. *O caminho da profissionalização das Forças Armadas*. Rio de Janeiro: Grafica, 1991.

VIEIRA, M. A. Ensino militar no Exército brasileiro: histórico, particularidades, atualidades e futuro. *Revista do Exército Brasileiro*, v.147, p.70-81, 2011. Edição especial 200 anos do ensino militar.

5
A criação do Programa de Pós-Graduação em Estudos Marítimos da Marinha do Brasil: algumas questões sociopolíticas

Cláudio de Carvalho Silveira

Introdução

Há alguns anos, em conversa informal e sempre agradável com um grupo de oficiais da Marinha do Brasil (MB), fomos informados de que a corporação havia decidido criar um Programa de Pós-Graduação em Estudos Marítimos (PPGEM), na modalidade profissional, e não acadêmica, segundo a nomenclatura vigente no país, na área de Ciência Política e Relações Internacionais. Perguntado qual seria a nossa posição a respeito, respondemos que éramos contrários a esse objetivo, porque não caberia às Forças Armadas estabelecer cursos com essa característica, uma vez que as instituições de ensino superior (IES) brasileiras já fazem isso com muito boa avaliação em termos gerais. Argumentamos que, se necessário, a MB deveria fazer convênios, intercâmbio e incentivo para que seu pessoal cursasse essas carreiras nas instituições civis. Dessa maneira, ganhariam os militares e os civis, aproximando dois mundos em benefício do país e de sua política pública de defesa nacional, ao que contra-argumentaram que ele poderia ser feito no tipo que já tinha sido elaborado pela MB para tal. Ademais, a decisão já estava tomada pelo Comando da Marinha e pelo Estado-Maior da Armada (EMA) e funcionaria nas instalações da Escola de Guerra Naval (EGN). Aliado a isso,

disseram que o curso estaria preocupado em formar civis e militares para tratar de questões profissionais e não acadêmicas, como outras tantas IES brasileiras; seria iniciado com um mestrado e, caso tivesse boa avaliação do Ministério da Educação (MEC), por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), posteriormente implementaria o doutorado profissional. Fomos também informados que a pretensão da MB era distinta do Exército Brasileiro (EB), que havia tomado a decisão de criar cursos de mestrado e doutorado acadêmicos, para funcionar na sua Escola de Comando e Estado-Maior do Exército (Eceme), segundo descrito e justificado por Migon e Cunha (2017). Em seu trabalho, esses autores evocaram um tipo de tradição histórica construída na corporação terrestre e explicaram a visão institucional do EB junto com seu interesse de formar militares e civis nesses cursos, e como o poder político brasileiro legitimou essa situação.

Dessa maneira, nos últimos anos, criaram-se um arcabouço legal e as condições de autorização, avaliação e reconhecimento dos cursos pelo MEC, com apoio de vários membros da comunidade acadêmica, inclusive alguns de prestigiada posição no campo das Ciências Sociais brasileiras. Aliás, o tema da educação militar e os propósitos da defesa no plano da formação destes e dos civis foram se constituindo um tema de debate iluminado e, às vezes, acalorado no âmbito acadêmico internacional e também no nacional, como realizado nas associações brasileiras envolvidas. Por exemplo, é o que se pode ver nos eventos promovidos pela Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (Anpocs), Associação Brasileira de Estudos de Defesa (Abed) e Associação Nacional de História (Anpuh), apenas para citar algumas.

Nosso posicionamento ante esse debate e a informação daqueles oficiais foi afirmar que a atitude da MB era menos problemática que a do EB e, mesmo assim, mantinha aspectos de afastamento do mundo social civil e ajudava a permanência da autonomia político-institucional das Forças Armadas. Aqui alguns fatores, como a educação, são bastante preservados corporativamente e não têm efetiva interferência dos civis e de seu controle objetivo sobre os militares. Este se

diferencia do controle civil subjetivo, tal qual estabelece a concepção huntingtoniana, paradigma tradicional da análise da profissão militar na democracia (Huntington, 1996). O primeiro, objetivo, tem a ver com a autoridade e a capacidade de efetiva relação de comando político do poder civil, e a existência da obediência e subordinação das Forças Armadas à sua vontade e decisão. O segundo, subjetivo, depende da percepção, do julgamento e da vontade dos militares em obedecer ou não, prevalecendo o que eles estabelecem ser ou não conveniente a seus interesses e aos do Estado, inclusive no tocante às regulamentações legais. Nesse sentido, a simples existência de leis, portarias, pareceres e diversas formas de documentação institucionalizada pelo poder civil não é garantia nem condicionante de submissão nem aceitação desse poder pelas Forças Armadas.

Nosso diálogo prosseguiu, ao que aqueles oficiais-marinheiros afirmaram que seriam cumpridos todos os ditames da Capes para abrir o curso e receber a avaliação dessa agência, tal qual é constantemente feito pelos cursos correlatos do meio civil nacional. Isso também estava facilitado pela legislação decorrente da Lei n.9.034, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e as portarias, os pareceres e os decretos que compõem o conjunto legislativo feito pelo MEC e pelo Ministério da Defesa (MD). Eles possuem a finalidade de legitimar a modernização da educação castrense e sua vinculação com os propósitos da defesa nacional, nos quais se incluem também os civis. Por exemplo, isso ficou estabelecido por meio do Decreto n.7.274, de 2010, e da Lei n.12.705, de 2012.

Enfim, mesmo reconhecendo que tal empreendimento era algo inédito, provavelmente bem-sucedido, de qualidade e atraente para militares e civis, nossa posição continuou a mesma e não constitui nenhuma novidade em termos daquilo que já abordamos em trabalhos anteriores sobre a educação militar-naval e dos membros de outras Forças Armadas. As razões concordantes e discordantes perante o nosso argumento estão delineadas nas páginas seguintes.

Além deste texto introdutório, este capítulo contém três partes e uma conclusão. Na primeira, apresentam-se algumas questões de

abordagem teórica para fundamentar nossa percepção sobre a educação e a profissão militar. Na segunda, há a exposição dos objetivos e da organização do PPGEM, segundo seu estatuto deliberado pela MB e aprovado pela Capes. Na terceira, tecemos alguns comentários em função do exposto anteriormente. Por fim, apresentamos as considerações finais.

Agradecemos aos alunos, nossos voluntários de iniciação científica (IC), do curso de Relações Internacionais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj) Anderson Júnior e Cláudio Marques. Além deles, agradecemos à nossa aluna bolsista de IC Stephanny Siebra. Eles ajudaram na busca de dados e na transcrição textual para a escrita deste e de outros trabalhos.

Abordagem temática

A abordagem por nós adotada sobre os estudos acerca da MB envolve questões levantadas pelo pensamento sociopolítico bourdieusiano e pela sua análise do sistema de ensino e formação cultural. Por isso, trazemos à baila sua obra relacionada aos conceitos de distinção, *habitus*, capital social, cultural e político, dominação, poder simbólico e material, bem como eles podem ser apresentados na vida profissional e *ethos* militar. Assim, consideramos a forma de legitimação e o imaginário construído sobre a identidade organizacional castrense, segundo a percepção de diferentes atores. Nesse sentido, a influência dos pensamentos weberiano e marxista está presente na obra daquele autor, de quem já lançamos mão para tratar da educação, da defesa e dos militares noutros trabalhos, especificamente analisando a MB (Silveira, 2016a) e o modelo dos altos cursos de Estado-Maior das Forças Armadas existentes no Brasil (Silveira, 2016b).

Além desses trabalhos, já havíamos posto algumas questões sobre a formação de recursos humanos e a educação militar brasileira no nível de graduação e pós-graduação, como um projeto político-institucional (Silveira, 2012a). Além disso, sobre a estrutura

da educação militar-naval profissional brasileira e sua relação com a questão do regime democrático, analisamos esse aspecto noutra publicação (Silveira; Mathias, 2016), que pode informar melhor o leitor sobre os aspectos gerais e principais cursos do sistema de ensino naval brasileiro. Outra publicação com uma análise voltada a esse objetivo foi escrita por pesquisadores da própria MB, como no trabalho de Almeida e Gonçalves (2019). Por isso, deixamos claro que trataremos aqui apenas de um tipo de modernização organizacional da educação de militares e civis no âmbito da defesa nacional por meio da criação de um programa de pós-graduação, isto é, o PPGEM da MB.

Agregado àquela influência teórica de cunho sociopolítico daquelas vertentes do pensamento alemão, nossa leitura sobre a profissão militar também comporta algumas das contribuições da sociologia weberiana de Huntington (1996), de Janowitz (1978) e de seus sucessores na análise da profissão militar, como Moskos e Harries-Jerkins (1985) e Moskos, Williams e Segal (2000) ao abordarem a modernização dessa profissão na realidade contemporânea.

Outro autor relevante para nossos estudos dessa profissão é Jürgen Habermas (1982), que também recebeu influência de Weber e Marx, a seu modo, ao tratar do nexo entre conhecimento e interesse. Ele destacou as características da razão que a eles estão vinculados e o tipo de ciência que constroem: empírico-analíticas, histórico-hermenêuticas e sociais-críticas; respectivamente, a ela temos o interesse instrumental, prático e emancipatório. Entendemos que, para o caso da MB e das demais corporações militares, eles podem ser aplicados ainda que a defesa nacional envolva uma multidisciplinaridade ampla de saberes produzidos no mundo acadêmico.

Sobre a especificidade de um curso de pós-graduação na área de Ciência Política e Relações Internacionais, como o PPGEM, e o tipo de racionalidade envolvida, comentaremos adiante, na complexidade do espaço intelectual de formação militar. Por ora, apenas aqui apontamos que tal racionalidade é muito importante e válida para perceber o conhecimento gerado em instituições diversas, como as militares e a cultura que mantêm.

Em conjunto com o que já expomos, entendemos que a perspectiva bourdieusiana ajuda a olhar para o PPGEM e apontar algumas questões sociológicas e políticas da realidade brasileira e suas questões educacionais neste momento do século XXI. Elas servem para reforçar as críticas sobre tal tipo de missão, a educação de nossas Forças Armadas, como foi mencionado antes, e aqui contemplamos a perspectiva de Bourdieu (1988) de *distinção* associada à criação de um tipo de *ethos* profissional criador de normas, valores e práticas próprias e de um *habitus* correspondente (Bourdieu, 1982; Bourdieu; Passeron, 1992). Ressaltamos que o importante é notar a heteropercepção de que tal estilo/gosto é singular e único, podendo ser considerado como igual, superior ou inferior aos demais. Para o caso da educação militar, consideramos que a existência dessa distinção não é apenas uma questão de singularidade da profissão castrense, mas significa a manutenção de um estatuto no qual existem privilégios e prerrogativas que evitam o controle civil objetivo em diversas instâncias e mantêm boa base do poder das Forças Armadas no Brasil.

As estratégias criadas para construir a distinção de profissões no Estado brasileiro remontam ao período imperial do país. Naquele contexto, por causa do recrutamento e da seleção estabelecidos por critérios da elite estatal para sua própria existência e reprodução, sua composição era feita de pessoas de origem nobiliárquica e compunha a corte com títulos denominados de barões, condes, duques, marqueses etc. que giravam em torno do imperador, que detinha o Poder Moderador, segundo a Constituição daquele período (Carvalho, 1978).

Assim como juízes, diplomatas, fiscais de renda, militares e até mesmo bispos (por causa da vinculação da Igreja Católica ao Estado), os próprios militares de alta patente possuíam esses títulos e ocupavam os espaços sociais restritos, em comparação à classe média e à plebe trabalhadora, na maioria escravizada. Essa situação não era algo singular do Brasil, mas remontava à herança ibérica com forte influência francesa e foi existente nas ex-colônias espanholas na América naquele período. Com a Proclamação da República, essa cultura se manteve, mesmo com o fim dos títulos de nobreza, mas o

espírito de corpo, associado à manutenção de privilégios, prestígio e poder, continuou e se transformou em "prerrogativa" (Stepan, 1971) para o caso de nossos militares.

Consideramos que como a República teve participação ativa de militares, além de outros atores, desde então houve também o fator da concepção positivista. Ela projetou uma elite intelectual para influenciar a ordem social e conduzi-la ao progresso civilizatório, na crença de que a ciência seria um instrumento fundamental, para tal além da modernização industrial. Esse tipo de mentalidade ajudou a criar um perfil salvacionista e intervencionista de nossas Forças Armadas na realidade social brasileira, que perdurou ao longo das décadas, inclusive durante a transição política e a discussão sobre as funções das Forças Armadas no atual regime democrático nos anos 1980 (Silveira, 1990). Mesmo antes e depois da democratização pós-ditatorial civil-militar, outros autores também consideraram a influência positivista na educação castrense, como Conceição (1990) e Ludwig (1992).

Dessa maneira, temos a associação com a classificação hierárquica sobre a montagem de um tipo de distinção por meio do estabelecimento de *habitus* e acúmulo de capital social, cultural, político e econômico feita por Bourdieu (1994), quando utilizou a expressão corrente de nobreza togada, além de alto, médio e baixo clero, para abordar aspectos da reprodução de valores e atitudes na realidade social francesa e as trocas simbólicas existentes nos mecanismos de reprodução da educação e o sistema de ensino, em suas obras individuais e em parceria com Claude Passeron (1992).

Outra consideração importante sobre a criação de uma elite política e intelectual, com a ajuda da perspectiva de Bourdieu, foi feita por Almeida (2010). Ele escreveu uma análise acerca da criação da nobreza togada brasileira, a partir da presença e participação política dos juristas do país, considerando o comportamento e as disputas de juízes, desembargadores promotores, advogados etc.

Dessa maneira, consideramos os militares de alta patente e a maneira como tem se dado a sua formação nos cursos de carreira e de pós-graduação *stricto sensu* como sendo a criação de uma nobreza

fardada. Pode-se também constatar a existência de outras "nobrezas" em plena era republicana no meio profissional estatal brasileiro e no ambiente religioso. De forma resumida, entendemos ser possível classificar os altos escalões políticos como nobreza engravatada, dos diplomatas, como nobreza de plumas, portadoras tradicionalmente em seus artefatos, dos intelectuais acadêmicos, como nobreza de beca. No caso de clérigos, a nobreza sagrada, ou também se pode usar nobreza de túnica ou de batina, por causa dos valores instituídos no seu meio profissional.

Aqui vale uma observação importante. O termo "engravatada" comporta uma demonstração da dominação masculina (Bourdieu, 2002), porque não é muito comum que mulheres usem gravata em trajes sociais, comumente chamados de ternos, que elas usam com saias ou calças compridas, estas, como os homens. Entretanto, a palavra "enternada" não existe na norma culta da língua portuguesa. O mesmo vale para "batinada" ou "tunicada", em relação aos clérigos, ou "becada", para o caso dos acadêmicos. Nesse sentido, destacamos, principalmente, a indumentária, o traje, que, com alguns acessórios, representa uma manta de prestígio e poder simbólico-material aos indivíduos que os utilizam, pois galgaram parâmetros situados no topo da carreira. Isso representa o peso específico de sua corporação e está associado às circunstâncias, as quais conferem maior ou menor capital acumulado em termos simbólicos e materiais da pessoa em questão.

Os patronos das Forças Armadas e aqueles outros considerados pela tradição militar e opinião pública como grandes chefes e líderes, portadores de influência política interna e externa à caserna, são aqui enquadrados na nomenclatura de nobreza fardada. Eles também se notabilizam por serem intelectuais e pensadores de diferentes questões que envolvem as funções militares e seu lugar na política interna e externa do Brasil, embora muitos não tenham tido a formação acadêmica considerada necessária para tal, ainda incipiente no Império e precária nas primeiras décadas da República.

Depois de acertos que envolveram o estatuto das Forças Armadas brasileiras no regime democrático, inaugurado aos fins dos anos

1980, constata-se a variedade de vezes nas quais os militares fizeram pronunciamentos (García, 1994; Rouquié, 1984) como espécie de julgamento político, associados às crises existentes, como nos tempos da dita ameaça anticomunista da Guerra Fria, e procuraram influenciar no futuro político do país. Embora esse tipo de comportamento seja mais típico do EB, a MB e a Força Aérea Brasileira (FAB) não costumam entrar abertamente em rota de colisão aberta com o Exército em caso de discordância acerca da interferência nas crises políticas.

O contexto geral de realização dos cursos das escolas militares se desenvolveu nos governos Fernando Henrique Cardoso, Lula e Dilma, em função dos aspectos políticos, culturais e econômicos. A criação da Política de Defesa Nacional (PDN) de 1996 e do MD em 1999 pretendeu dar certa racionalidade no aparato burocrático do Estado brasileiro em matéria de defesa nacional. Era objetivo do poder político criar esses institutos desde a Constituição de 1988, mas o ritmo das relações entre civis e militares no Brasil, com negociações internas e externas às Forças Armadas, só o permitiu em 1999, com Fernando Henrique Cardoso (Oliveira, 2005). Outra decisão importante era tentar aproximar mais a política externa das questões de defesa e vice-versa, dado que tem havido um "encontro de paralelas" (Saint-Pierre, 2012) representando um grande e histórico afastamento entre diplomatas e militares. Nesse sentido, deveria determinar as missões das Forças Armadas para as atividades externas, prioritariamente, além das funções previstas constitucionalmente de Garantia da Lei e da Ordem (GLO), contestada por muitos, como o autor deste texto (Silveira, 2012) e também por outros, como Saint-Pierre (2013). Uma vez criado o MD, haveria de ter maior articulação governamental, com a relação com outros ministérios, como o MEC e o Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT), no tocante à educação militar em nível básico, de graduação e pós-graduação. Assim, também o MD poderia ter maior envolvimento direto no planejamento e na execução dos diferentes aspectos dessa educação, como de outras áreas. Porém, o artigo 83 da LDB e a legislação correlata não permitiram o fim da autonomia político-institucional das

Forças Armadas brasileiras. Assim, a educação militar continuou sendo tratada como algo privado (Mathias; Berdu, 2013). Em consequência, a educação nas Forças Armadas continuou a ser de planejamento e gestão corporativa, autônoma, seguindo a decisão política de cada uma das três Forças, o que não só concede poder para decidir o que e como ensinar a militares e civis, mas também, na prática, cria três sistemas com legislações próprias. Não há efetiva interferência das autoridades civis a não ser em aspectos formais, sem controle substantivo dos temas, das formas, dos currículos e do conteúdo dos cursos da carreira castrense e de fora dela, quando criados e ministrados pelas Forças Armadas. Nesse sentido, é bom lembrar que há uma distinção entre a autonomia política e a administrativa. No caso brasileiro, as duas coexistem quando se trata da formação educacional existente no interior das Forças Armadas, pois permanecem o relevante fechamento e o significativo funcionamento intramuros em relação à sociedade civil e ao Estado, afetando o bom andamento do regime democrático.

Com isso, o poder civil não quis desafiar o problema de manter o controle civil objetivo sobre os militares, além de sofrer uns tantos reveses de autoridade e influência do ministro da pasta sobre várias questões que envolveram a política interna e a relação com as Forças Armadas (Mei; Mathias, 2012) desde o início de sua institucionalização, o que se seguiu nos governos Lula e Dilma, esta que ainda sofreu um golpe de estado desferido por lideranças civis e apoiado pelos militares (Silveira, 2018). O que se sucedeu foi a volta da tutela militar e a militarização de cargos importantes da administração pública. Mesmo antes do golpe, o que governos progressistas e conservadores fizeram, por falta de vontade política e/ou precário controle objetivo sobre as Forças Armadas, foi materializar as expectativas dos militares em vários temas de sua modernização, como a educação e seu desenvolvimento em todos os níveis de formação, possibilitando a existência de cursos de pós-graduação nas escolas castrenses, como na EGN, na Eceme e na Escola Superior de Guerra (ESG), para sedimentação de diversos membros da nobreza fardada e da nobreza de beca, com seus vínculos relativos à comunidade

acadêmica brasileira. Com isso, as Forças Armadas visam não apenas reproduzir pela educação a nobreza fardada, mas constituir para si mesmas e os civis um instrumento de inserção e reprodução da nobreza de beca, com os cursos classificados como modalidade acadêmica ou profissional, como no caso do PPGEM.

Assim entendemos que a criação de cursos de pós-graduação das escolas militares como o PPGEM promoveu as condições de reprodução da nobreza fardada e de parte da nobreza de beca, sejam seus membros de origem civil ou militar. Tal prática contribuiu também para que militares já na reserva pudessem aproveitar novas condições e oportunidades de empregabilidade, já que se aposentam relativamente cedo, se comparados aos civis, e querem usar ou aperfeiçoar seus conhecimentos numa outra via de carreira profissional. Para civis, valem também as possibilidades de empregabilidade em um grau menor de expectativas de ocupação dentro e fora da corporação naval.

Estrutura e objetivos do PPGEM

O PPGEM é um curso feito pela MB há alguns anos que tem por caráter dar uma formação de pós-graduação, que iniciou com um mestrado profissional e agora se fez também como um doutorado profissional, com uma ênfase multidisciplinar. Assim foi feito de forma semelhante com as experiências nos Estados Unidos e no Reino Unido, porque esses dois países dentro da modernidade/contemporaneidade têm uma incidência muito grande no que se diz respeito à constituição das Marinhas do mundo ocidental desde os tempos de Lorde Nelson e Alfred Mahan.

O PPGEM procura ter como público-alvo pessoas oriundas não só da própria Marinha e das demais Forças Armadas, como também aqueles que estão ligados à área acadêmica e a setores governamentais e empresariais procurando aprofundar questões relacionadas à Defesa Naval, à Segurança Nacional, à Relação Internacional, às Formações de Políticas de Defesa (aquilo que interessa ao MD) à

Organização das Nações Unidas (ONU), à Organização dos Estados Americanos (OEA) e à Organização de Marítima Internacional.

O programa se justifica assim porque procura ser um formador de quadros na gestão de políticas, ciências, tecnologias e inovação dos institutos de pesquisas voltados para as questões das áreas marítima, do direito do mar, do direito internacional e dos conflitos armados. Existe forte preocupação com o reconhecimento pela Capes, por ser uma instituição que fornece o mestrado e doutorado profissionais. Seus professores são profissionais das áreas de relações interacionais, ciência política, direito, ciências sociais, história, economia, administração, ciências navais, antropologia e outros tantos saberes. As áreas de atuação dos profissionais envolvidos são diversas e ligadas ao transporte marítimo, à logística, à justiça, à imprensa, às universidades, à defesa, ao petróleo, ao gás e à infraestrutura.

Os primeiros coordenadores do PPGEM foram dois capitães de mar e guerra, formados em Ciência Política e História. No momento em que colhemos algumas informações, o PPGEM era dirigido por um contra-almirante da reserva remunerada e coordenado por professores doutores, dois militares da reserva com formação naquelas áreas. Depois, um desses, da área de História, com uma servidora civil formada em Ciência Política. Eles foram sucedidos pelo atual coordenador, engenheiro, servidor civil e ex-reitor da Uerj, cuja vice-coordenação é a da referida servidora civil (PPGEM, 2019).

As áreas de concentração e linhas de pesquisa do PPGEM têm a ver com defesa, governança e segurança. Defesa porque se insere naquilo que tem a ver com a política governamental, sendo atividade-fim da Força Naval. Governança porque aponta os caminhos para atingir os propósitos estabelecidos no nível político nacional, segundo os interesses nacionais. E, por fim, segurança que é para proteger a costa contra os ilícitos transnacionais, contrabando, tudo aquilo que se diz respeito ao crime, que, na linguagem de segurança, é denominado descaminhos. Tudo isso é feito em nome do controle da área marítima e de acordo com aquilo que foi estabelecido nos documentos brasileiros, como a Amazônia Azul. Então, as linhas de pesquisas são três daí decorrentes: política e estratégia marítima;

regulação do uso do mar, processo decisório e métodos prospectivos; política e gestão, e ciência, tecnologia e inovação. Todas as três se encontram dentro do propósito do PPGEM

A seguir, vemos um pouco do perfil do curso, segundo o que foi divulgado, em números, pelo programa em seu portal eletrônico, no tópico denominado "PPGEM Numeros" (PPGEM, 2019).

Tabela 5.1 – Número de discentes no programa

Curso	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Mestrado profissional	20	17	18	19	21	23
Doutorado profissional	—	—	—	—	—	13

Fonte: Elaborada pelo autor com base em PPGEM (2019).

Tabela 5.2 – Número de produções científicas

Curso	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Mestrado profissional	342	269	331	463	558	Em curso

Fonte: Elaborada pelo autor com base em PPGEM (2019).

Tabela 5.3 – Estrutura curricular

Para o título de mestre	Número de créditos	Carga horária
Disciplinas obrigatórias (sete disciplinas)	21	315
Disciplinas eletivas (uma disciplina)	3	45
Trabalho de conclusão (dissertação ou correspondentes)	6	0
Total mínimo a cursar	30	360

Para o título de doutor	Número de créditos	Carga horária
Disciplinas obrigatórias (13 disciplinas)	42	630
Disciplinas eletivas (duas eletivas)	6	90
Trabalho de conclusão (tese ou correspondentes)	6	0
Total mínimo a cursar	54	720

Fonte: Elaborada pelo autor com base em PPGEM (2019).

Tabela 5.4 – Corpo discente

Gênero	Turma 2017 (mestrandos)	Turma 2018 (mestrandos)	Turma 2019 (mestrandos)	Turma 2019 (doutorandos)
Masculino	13	12	14	5
Feminino	6	10	9	8

Fonte: Elaborada pelo autor com base em PPGEM (2019).

Uma observação importante é que, para o ano de 2020, foram aprovados no mestrado profissional 17 candidatos, sendo oito homens e nove mulheres. No doutorado profissional, foram 11, sendo seis homens e cinco mulheres (PPGEM, 2019).

O processo seletivo do PPGEM tem exigências gerais ligadas às IES e reguladas e inspecionadas pelo MEC, e nisso o PPGEM assemelha-se com os outros cursos de mesma característica no país. Não é demasiado dizer que o PPGEM funciona na EGN, e, por isso, quando se apresenta o curso, menciona-se também a EGN, da sua criação na Rua do Manuel, na Praça XV, depois sua transferência para a Praia Vermelha, no bairro carioca da Urca, onde está atualmente localizada na Avenida Pasteur. Isso serve para explicar que o PPGEM está subordinado à superintendência de pesquisa de pós-graduação da EGN que estabelece os princípios e os objetivos do PPGEM. No portal institucional, apresentam-se as tarefas do PPGEM em uniformizar e criar conhecimentos, disseminar, por intermédio da sua doutrina naval, emanada do EMA, arriscar e experimentar a opinião, e opinar sobre novos métodos, teorias, planos e doutrinas do interesse da MB. Além disso, realizar pesquisas científicas do interesse dessa corporação nas áreas de defesa nacional, poder marítimo, guerra naval e administração, por meio da instituição de grupos de pesquisas autônomas.

Na referida apresentação, está dito que o PPGEM pretende se consolidar como programa de excelência de ensino e pesquisas nos campos de estudo marítimos de defesa nacional, refletindo a avaliação quadrienal que a Capes faz para os programas de pós-graduação no país. Desse modo, a apresentação faz questão de apontar como a instituição foi avaliada em grau cinco pelas Capes, como nota mais

alta de um programa de pós-graduação de mestrado *stricto sensu*. Fala-se um pouco das tendências estratégicas, da crescente globalização, do aumento da interdependência, da busca de novas parcerias nos campos nacional e internacional, da constante competição em função das inovações tecnológicas que criam impacto na sociedade, de uma ampla integração do mundo virtual facilitada pela evolução das tecnologias de informação e comunicação, da influência dos campos internos e externos com a presença de atores estatais e não estatais, e da afirmação do presente século como a era do conhecimento, com a valorização do capital intelectual da instituição militar-naval e capaz de estabelecer novos rumos para ensino de pesquisas e desenvolvimentos e aplicação de conhecimentos na realidade brasileira.

O documento institucional exalta ainda a crescente opção de conflitos e crises das mais diversas naturezas e insanidades e o aumento da demanda das parcerias cooperativas contemplando a multidisciplinaridade, e entra nas discussões sobre quem são os clientes, a sociedade brasileira e a Marinha, a comunidade marítima nacional e internacional e a área acadêmica com preparação de docentes, com professores especializados nos campos de estudos marítimos. Das competências do PPGEM, fala-se da ciência política, da ciência, tecnologia e inovação no mar, dos direito aplicados a operações militares, do direito internacional humanitário, do direito internacional público, do direito do mar, da economia, da indústria de defesa, da estratégia marítima, da estratégia naval, do estudo de operações militares, dos estudos de cenários prospectivos, dos estudos de cooperação em segurança marítima, da geopolítica, da gestão estratégica, da história marítima naval, do gerenciamento de crise, da geologística militar naval, do planejamento militar, do planejamento estratégico de defesa, da logística militar naval, das políticas de defesa marítima nacional, do processo de tomadas de decisões e de relações internacionais.

Os valores cultivados pelo PPGEM têm a ver com planejamento e realização, excelência na gestão, excelência no ensino, excelência na pesquisa, trabalho em equipe e responsabilidades em ação social. Os

macroprocessos são destinados aos aspectos finalísticos de ensino, pesquisa e extensão por meio do apoio aos recursos humanos e em administração financeira e tecnologia de informação.

A partir de um determinado momento, o documento fala sobre as ações estratégicas para 2021 para manter a nota máxima da Capes e, assim, envolve aspectos importantes como o perfil do corpo docente. Nesse caso, o corpo do decente do PPGEM tem 17 docentes, sendo 13 permanentes e quatro colaboradores. Dos 17 docentes, 15 são doutores, um é mestre e um tem notório conhecimento. De maneira geral, na avaliação de área, o comitê de Ciência Política e Relações Internacionais informou que seria preciso melhorar o perfil do corpo docente.

Quando o documento se refere ao corpo discente, ele menciona que a avaliação da Capes considerou esse item muito bom. No PPGEM, 100% das turmas de 2014, 2015 e 2016 defenderam suas teses. Em 2017 e 2018, esse índice chegou 89%. Deve-se também insistir na produção técnicas de patentes e inovações, além daquilo que tem a ver com as publicações e qualificações exigidas.

Nesse programa, existe também a preocupação com a estratégia de intercâmbio docente internacional, por meio da capacitação internacional de discentes, intercâmbios de discentes, agregação no grupo de pesquisa, publicação de artigos docentes em revistas internacionais. Outro aspecto é a inserção social, importante para falar do programa extramuros da MB; daí o PPGEM investe na participação de docentes e discentes na Anpuh, na Abed, na Associação Brasileira de Relações Internacionais (ABRI), na Associação Brasileira de Ciência Política (ABCP). Além disso, eles possuem uma iniciativa chamada Proamar, que conta com a participação de alunos e ex-alunos, professores e técnicos para realizar ações educativas em escolas públicas e pré-vestibulares comunitários. Existem também outros programas para envolver melhor a Marinha com a sociedade, como o "Levando até você, Marinha", que objetiva alertar, informar e motivar a sociedade a ter uma interação e possivelmente fazer parte dela. Há também o projeto social Pró-Mar que agrega docentes a grêmios da Escola Naval.

No PPGEM, são esperados ainda o comprometimento e a credibilidade de todos os escalões da MB e do próprio programa no que tange ao acompanhamento e controle daquilo que está sendo planejado do presente até 2021, em função da mencionada avaliação quadrienal da Capes.

Também importa mostrar que existe um contrato de apoio com a Fundação de Estudos do Mar (Femar), uma entidade sem fins lucrativos, para alimentar as atividades de pesquisa e mentalidade marítima (não é uma organização ligada à MB), que desenvolve projetos como simulação de guerra naval, centro de análise de sistemas navais, implementação de plataforma continental e centro de hidrografia da Marinha. Tudo isso está incorporado na estrutura curricular do PPGEN.

O PPGEM também se preocupa em divulgar constantemente notícias sobre suas atividades empreendidas. Não somente aquelas de cunho técnico-administrativo, mas também sobre processo seletivo, obras passíveis de serem adquiridas pelos interessados, visitas docentes e discentes, eventos, realização de seminários e palestras de professores e autoridades nacionais e estrangeiras, premiações do MD aos acadêmicos do programa, ações de projetos de convênios com as escolas públicas etc.

Considerações sobre o significado institucional do PPGEM

Como informado, o PPGEM desenvolve cursos de mestrado e doutorado profissional. Tal programa, cabe lembrar, é uma iniciativa corporativa institucional da MB, que estabeleceu seus interesses mais específicos na formação de um contingente de militares e civis de acordo com os aspectos cultural-científicos e políticos do país nas primeiras décadas do século XXI. Nesse sentido, a MB visa cumprir metas próprias e manter relativa incorporação dos influxos da sociedade civil e do Estado, procurando ser ativa na produção do conhecimento. A corporação naval alia-se, então, ao escopo institucional

– os ministérios e as secretarias governamentais –, formando um arco de influência, poder e prestígio de si mesma.

Esse tipo de curso é uma demonstração típica de instituição educacional e profissional militar no país, capaz de aumentar o poder simbólico e material da MB. Igualmente, o PPGEM funciona na EGN, que é um dos espaços denominados de "escolas do poder", na concepção de Bourdieu, como é o caso também da Eceme, Escola de Comando e Estado-Maior da Aeronáutica (Ecemar) e ESG, todas pertencentes ao âmbito do MD.

Em nossa perspectiva, isso fez a corporação naval buscar mais legitimidade dos objetivos do MD e manter um incentivo mais qualificado com o meio acadêmico. O mesmo tem sido feito por intermédio de entidades nacionais e internacionais que possibilitem ganhos para corporação e vice-versa. Ressalta-se que tal propósito tem sido informado ostensivamente por todos os documentos da defesa nacional, como a PDN, rebatizada em 2012 de Política Nacional de Defesa (PND), e a Estratégia Nacional de Defesa (END).

Ao analisarmos o PPGEM, percebemos, então, que, como no passado antes da ditadura (1964-1985), os militares pretendem colocar-se na dianteira dos estudos relativos à defesa, à geopolítica, à segurança internacional, à guerra, às relações internacionais e aos conflitos, à nação e ao nacionalismo, aos interesses brasileiros no mundo, ao planejamento militar etc. Se bem que, naquela época, a maioria dos escritores o fazia por iniciativa também pessoal e posição dentro e fora das instituições militares, destacados por seu peso específico para a realidade interna e externa ao país, para além dos ditames institucionais pela população brasileira. Hoje as Forças Armadas, como a MB, têm consciência de que devem estar mais bem preparadas intelectualmente. Isso se dá, de modo privilegiado, nos cursos de graduação e pós-graduação que, segundo elas, são uma arma política da qual não pretendem abrir mão. As Forças são vistas e autoproclamadas parte da elite política nacional e gozam de alto prestígio diante da opinião pública, dos políticos e juristas, e dos poderes constitucionais responsáveis diretos por atender às suas pretensões organizacionais, inclusive a criação de um sistema de

ensino próprio, que se desdobra em três, na prática, dado que estão sob o controle de cada uma das Forças singulares. Então, na atual sociedade do conhecimento e informação, haveria necessidades do aumento das capacidades militares, tarefa impossível de prescindir de uma qualificação profissional cada vez mais titulada e cercada de um acúmulo de capital social, cultural e político diante do Estado e da sociedade, a fim de que permaneçam como um ator relevante no cenário nacional, em tempos de guerra ou de paz.

Consideramos também que a iniciativa da MB ao criar o PPGEM foi vista como bastante significativa porque o curso é capaz de agregar civis e militares para a produção de um conhecimento específico, voltado aos estudos marítimos. Nesse sentido, a tônica envolve as tarefas e suas interações com a dinâmica e outras instituições do Estado e da sociedade brasileira de maneira singular e distinta, no campo das atividades acadêmicas existentes no país.

Como dissemos antes, a distinção sociológica também pode ser aqui destacada na educação militar-naval feita para fardados e paisanos. Esse tipo de atitude estaria posto de modo diferente das pretensões de outras Forças, como no caso do EB, que, por meio do Instituto Meira Mattos (IMM), sediado na Eceme, resolveu criar um curso de pós-graduação com mestrado e doutorado acadêmicos, tal como as IES existentes no país.

Como resultado, a decisão do EB ao empreender esse projeto significa entrar em modo de competição por recursos humanos e materiais já existentes e redobrar os custos e gastos do Estado e da sociedade para fazer o que já tem sido feito pelas universidades brasileiras. Portanto, criou-se o argumento de que tal postura não teria muito sentido, pois, uma vez que a defesa nacional pode e deve ser tomada como uma política pública que faz parte do interesse da cidadania, o melhor procedimento está apresentado na reivindicação do aumento e no incentivo e na difusão de cursos acadêmicos de graduação e pós-graduação que abordem essa problemática e funcionem nas IES públicas e privadas. Assim, quando o EB reivindicou a autorização do MEC, por meio da Capes, para criar esses cursos, revelaram-se problemas e questões que vão para além do processo

legal e normativo, haja vista os sintomas característicos do quadro das relações entre civis e militares existentes no Brasil que consideramos a seguir.

Não basta apenas a escassez de recursos existentes para a montagem de um programa de pós-graduação em instituições de ensino militar. Em nossa compreensão, as tomadas de decisão para implementá-lo representam que os militares brasileiros não pretendem abrir mão de estarem na linha de frente da produção do saber acadêmico sobre as atividades profissionais de meio e fins do aparato de defesa, segundo os ditames constitucionais. Conquanto seja essa uma política de Estado, eles se preocupam em competir com os civis de suas instituições ou não, com a *expertise* científico-tecnológica construída ao longo do tempo nas diversas décadas nos *campi* das universidades nacionais.

Tal preocupação tem a ver com os ecos do passado ditatorial, quando civis e militares criaram um fosso político-institucional em nome da luta pela memória e história do passado recente, que foi estigmatizado na vida nacional. Esse problema é ainda mais grave quando envolve aspectos do saber das Ciências Humanas, pois estas trabalham com temas que ainda são considerados sensíveis para o entendimento do país sobre si mesmo por meio dos estudos da Filosofia, História, Sociologia, Antropologia e Ciência Política.

Assim, os militares têm procurado ser vozes autorizadas no mesmo nível que os civis para criar conhecimento considerado legítimo sobre sua missão, seu preparo e seu emprego interno e externo ao país. Aqui há uma valorização do capital cultural acadêmico que simboliza prestígio e poder, além da capacidade para representar e elaborar discursos e práticas que envolvem as Forças Armadas brasileiras. Ou seja, os militares não só querem fazer parte, mas também ajudam a constituir o campo considerado legítimo, constituído por aquilo que foi denominado por Bourdieu de *communio opinio doctorum* que aqui adaptamos para abordar o campo da produção intelectual em termos de defesa nacional.

Outro aspecto é que eles não se contentam em ser considerados como objeto de estudos dos intelectuais brasileiros e estrangeiros.

Não basta ter apenas a *expertise* própria e única da profissão militar, voltada para o funcionamento da máquina bélica e suas ramificações no seio do Estado-nação, conquistada por meio dos seus cursos de Estado-Maior e os demais cursos de carreira de oficiais e praças. Isso demonstra que, no seio das Forças Armadas, um projeto dessa monta é importante, necessário, mas não suficiente para construir e atualizar aspectos de sua identidade no contexto da sociedade do conhecimento e informação.

Como consequência, para realizar seus objetivos, os militares-navais promoveram uma intensa campanha de informação e convencimento dos acadêmicos civis, políticos e de outros setores sociais, contando com seu pessoal, fardado ou não, além das assessorias parlamentares das Forças Armadas, um corpo de funcionários instalados no Congresso Nacional, que possui bastante qualificação e habilidade para apresentar os argumentos e interesses castrense aos parlamentares. Como outras corporações profissionais, dentro e fora da esfera estatal, os militares continuam a acionar seus membros e fazer *lobby*, que, ao menos no período da transição recente para o regime democrático instaurado nos anos 1980, tem funcionado com êxito para fazer valer os interesses gerais e de cada Força singular, como fez a MB. Por exemplo, na questão educacional, isso se deu desde a discussão e promulgação da LDB de 1994/1996, quando os militares conseguiram que a consagração do ensino militar autônomo, segundo o artigo 83 dessa lei e a legislação complementar que a acompanhou e detalhou ao longo das últimas décadas, como o Decreto n.7.274, de 2010, e a Lei n.12.705, de 2012. A partir daí, os militares desenvolveram seu planejamento em curto, médio e longo prazos para a formação de seus cursos de carreira em respectivos corpos, armas e serviços. Para os cursos de pós-graduação, houve a adequação às normas do MEC, e, mesmo assim, a decisão de autorizá-los e fiscalizá-los não desconsiderou o poder de barganha e o peso político-institucional das Forças Armadas.

Com isso, as Forças Armadas passam a ter a prerrogativa institucional de promover cursos de pós-graduação *stricto sensu* nos seus estabelecimentos de ensino, uma vez que o poder político e as

instâncias administrativas civis dos ministérios afetos os reconheceram e os revestiram de legalidade. Nem por isso, tal procedimento foi feito sem críticas de alguns de dentro e fora da caserna. Em conversas informais com praças, constatamos que há os que preferem seguir o curso de graduação e pós-graduação num estabelecimento civil. Aqui o argumento é de que se trata de agências mais bem preparadas e tradicionalmente estabelecidas para ministrar conhecimentos filosóficos, científicos e artísticos de todas as áreas. Segue-se que as Forças Armadas deveriam se contentar em formar seus quadros apenas naquilo que é de sua competência: os meios e os fins para o combate. Por isso, investir naquele tipo de curso e concorrer com as IES civis seria um desperdício de tempo, recursos humanos e materiais, que poderiam ser mais bem alocados no ensino e na formação militar, propriamente dita. No caso de se constatar a conveniência de ter recursos humanos das Forças Armadas com formação acadêmica das diversas áreas do saber universitário, as autoridades deveriam criar programas de incentivo para cumprir tal objetivo ou fazer convênios com as universidades civis, a fim de que estas organizem e realizem tais cursos em modalidade presencial ou a distância, dentro ou fora dos quartéis, segundo cada circunstância envolvida.

Há intelectuais civis que pensam da mesma maneira que esses militares, adicionando o argumento de que o legal nem sempre é legítimo em termos democráticos, pois isso aumentaria a autonomia político-institucional das Forças Armadas, além de fomentar a "extrapolação burocrática" (Moraes, 1987) e usar o aparato militar de ensino para consagrar a permanência daquilo que denominamos de nobreza fardada. Daí, perpetua-se um tipo de atitude organizacional que não só contribui para expandir o corporativismo castrense, mas também conduz ao maior fechamento deste às ingerências do Estado e da sociedade civil, o que não condiz com o bom curso de sua modernização e consolidação do regime democrático.

Percebemos que os fardados, servidores do Estado, permanecem bastante zelosos de abrir mão do fator educacional, como criador básico do *ethos* burocrático militar, e manter sobre ele o máximo de controle possível, a fim de não ser involuntariamente influenciado

pelas injunções dos paisanos, o que mantém seu grau internamente desejável de encapsulamento institucional.

Entendemos que a questão dessa legalidade/legitimidade da extrapolação burocrática se aplica também a outras dimensões da política de defesa, como o uso das Forças Armadas para manter e garantir a lei e a ordem, ainda que com permissão dos poderes constitucionais, especificamente do presidente da República e da normatização legal que o estipula. Nesse sentido, não é simplesmente estar escrito no artigo 142 da Constituição Federal de 5 de outubro de 1988 e nas leis que dele advêm, mas é saber o porquê disso. Como consequências, as Forças Armadas são chamadas a cumprir um papel político, muito mais do que uma função constitucional (Dreifuss, 1987): transformam-se em superpolícias para tratar de problemas de ordem interna, geralmente associados à violência urbana e rural. Passam a ser *gendarmeries* para combates às ditas "novas ameaças" e utilizadas potencialmente como instrumentos de intervenção interna para regular e moderar conflitos político-ideológicos entre os civis. Ressurge aqui a figura do Poder Moderador, criado no Império, conforme aludimos com uma distinção: uma "sociedade política armada" formada ao longo da República (Dreifuss,1989), que utilizamos noutra publicação para analisar a educação militar brasileira (Silveira, 2016).

Contra esse raciocínio que critica a existência de cursos de pós-graduação nas instituições militares como o PPGEM, poder-se-ia dizer que aumentou o número de profissionais civis acadêmicos nas instituições de ensino militar durante a primeira década do século XXI no Brasil. Ou seja, por concurso público de cargo efetivo ou serviço temporário, há um número maior de civis que assessoram os militares naquelas instituições. Entretanto, não consideramos isso suficiente, ainda que necessário, para criar um clima de integração e cooperação acadêmica, pois esses civis estão sob a hierarquia e autoridade militar correspondente, e não possuem plena autonomia de ensino, pesquisa e extensão para desenvolver seu trabalho acadêmico, já que devem atender, primeiramente, às determinações do Estado-Maior da Força (Silveira; Mathias, 2016). Por isso,

mantém-se aquele tipo de distinção, mesmo num curso que é feito para militares e civis cursarem e ensinarem, e há a avaliação do MEC, como o PPGEM, e são os militares que detêm o processo decisório de planejamento e organização. Essa distinção faz com que a nobreza fardada mantenha a continuidade do poder nesse aspecto, mesmo formalmente tendo que se reportar às instâncias governamentais ministeriais.

Em contraponto a esse argumento, uma das bases de fundamentação para militares e civis que concordam com a abertura de cursos de pós-graduação nos estabelecimentos militares, é a existência do Instituto Militar de Engenharia (IME) e do Instituto Tecnológico de Aeronáutica (ITA), que são responsáveis pelo ensino e pela pesquisa de ciência e tecnologia de ponta nas Forças Armadas. Mas, por opção própria, a MB não possui uma escola desse tipo, preferindo manter seus cursos de carreira e fazer convênio com universidades públicas e privadas nacionais para dar formação técnico-científica ao seu pessoal. Dessa maneira, é corrente o seguinte questionamento:

- Como os militares possuem competência para agregar fardados e paisanos naqueles institutos de alto reconhecimento dentro e fora do país, por que não poderiam criar um ensino de mesmo nível na área das Ciências Humanas?

A existência de fundamento legal já instituído e reconhecido pelo MEC, somado ao competente *lobby* militar, desbancaria o sentido levantado pelos críticos da organização de cursos como esses nas Forças Armadas brasileiras. Segundo pudemos constatar, o fato de a MB não ter uma instituição desse tipo não tem a ver com isso, é apenas uma decisão corporativa da Força que prefere não redundar esforços e recursos, e, ao mesmo tempo, privilegia trabalhar com a comunidade acadêmica brasileira, no que tange às IES mais bem conceituadas. Até o presente momento, essa intenção está mantida, e não há planos ostensivamente declarados de que ela venha mudar de posição no futuro próximo. Nesse sentido, o curso do PPGEM ganha um destaque por ser *sui generis*, no âmbito da educação

militar brasileira e de estudos relacionados à defesa, em relação às outras coirmãs de farda e da ESG. Outra atitude da MB que pode ser considerada positiva por muitos é a vontade de organizar e manter cursos de mestrado e doutorado no âmbito profissional e não acadêmico, segundo a nomenclatura aceita no país. Caso haja interesse do militar ou civil, pertencentes ou não à MB, em seguir seu aproveitamento em IES que tenham cursos de pós-graduação acadêmicos, isso seria fruto da decisão individual própria ou da Força, na hipótese de envolver seus membros, naquilo que esteja no interesse corporativo-naval

Entendemos também que tem havido relativa aproximação entre cursos de perfil acadêmico e profissional, quando, para eles, exigem-se itens parecidos na modelagem de avaliação, guardadas as devidas especificidades em termos de produto final, reconhecimento e validação pela comunidade acadêmica. Embora em cada uma das modalidades se busque a qualidade educacional, a nosso ver, seria importante discutir a validade desse enquadramento na pós-graduação.

A MB se rege pelo perfil profissional dado o pragmatismo corporativo voltado a produzir um tipo de saber mais diretamente aplicado ao ambiente marítimo, seja por si mesma ou por alguma outra instituição, pública ou privada. Tal fato não significa dizer que o conhecimento do tipo tradicionalmente acadêmico seja desprezado. A MB faz uso dele em intercâmbios e convênios com universidades e institutos de pesquisa nacionais e estrangeiros. Seus docentes e discentes postulam estágios de pesquisa nessas instituições ou visitas a elas, e frequentam os espaços acadêmicos por meio de seminários, encontros e congressos de pesquisadores das Ciências Humanas.

No documento do PPGEM, está relatado que suas instalações físicas podem constituir certa dificuldade para a boa operacionalidade do programa por estar situado no interior da EGN, em um espaço reduzido. Apesar disso, conta-se com o fator positivo de que a EGN possui vários outros espaços que são aproveitados pelos discentes e docentes do programa. Outro aspecto a considerar é que a MB possui várias bases, escolas e centros de instrução espalhadas pelo

país, e isso pode ser levado em conta, pois as IES brasileiras não possuem instalações semelhantes, nem mesmo as facilidades logísticas e mobilidade que a MB tem. Essa é uma condição motivadora para o envolvimento do pessoal civil do PPGEM, de acordo com a necessidade e o interesse da Força, que pode dispor de conhecimentos e recursos humanos e materiais que alguém de um estabelecimento civil teria mais dificuldade ou impossibilidade de frequentar, prejudicando o desempenho na busca de fontes para sua pesquisa.

No entanto, para nós, é preciso considerar também o fator espacial onde funciona o PPGEM. Em relação ao espaço, a atmosfera existente não é só física, mas também simbólica. Como preconiza o *ethos* militar, a disposição do terreno, as construções e a sua organização, mantendo as regras de controle e higidez, são práticas a serem priorizadas em todas as ocasiões. Esse comportamento cultural causa boa impressão nos candidatos e cursantes, se comparado a muitos espaços e valores das IES civis, que não são tão controlados, e, portanto, são mais anárquicos socialmente e muitas vezes não contam com recursos disponíveis para a boa manutenção de salas, pátios, laboratórios, bibliotecas, auditórios etc. por razões de descaso político-administrativo. Entretanto, muito desses cursos de pós-graduação estão instalados no próprio *campus* das universidades ao qual pertencem e compartilham situações e interações com a variedade de outros tantos cursos de graduação e pós, ou mesmo da educação básica. Tal riqueza de diversidade sociocultural interno é muito diferente do isolamento tradicional das escolas-quartéis militares, nas quais há uma convivência muito mais profícua e intensa com aspectos cotidianos da sociedade brasileira, em termos considerados positivos ou negativos, uma vez que seus influxos estão mais presentes no seu espaço físico do que comumente se encontra na caserna. Neles há protestos, manifestações, greves, atividades artístico-culturais, visitas, debates etc. que seriam muito mais difíceis de se realizar num ambiente acadêmico constituído pelos valores militares arraigados e por sua rotina de regulação de comportamento de seus membros. Isso resulta que se pode ganhar por um lado e perder por outro, porque há semelhanças em termos formais e educativos.

Há quem prefira conviver prioritariamente num ou noutro tipo de ambiente acadêmico, por razões existenciais ou sociais, porém indicamos que a convivência de pessoas no ambiente dos *campi* universitários apresenta possibilidades mais amplas de enriquecimento da vida docente e discente.

Como *think tank* da MB, o Centro de Estudos Político-Estratégicos da Marinha (Cepe-MB) é visto pela instituição como muito importante a fim de que haja melhor interação possível entre as instâncias internas e externas à corporação. Por isso, ele tem promovido a mobilização de recursos humanos e materiais para ajudar no aprimoramento da qualidade do PPGEM. Para a MB, tal articulação entre as diferentes linhas de pesquisa do PPGEM com o Cepe-MB pode ajudar a dinamizar o resultado desses objetivos, uma vez que o intuito e o estímulo ao diálogo e à discussão dos aspectos ligados ao ambiente marítimo são metas permanentes. Embora sejam independentes, Cepe e PPGEM visam trabalhar harmonicamente num fluxo contínuo de informações e colaboração, numa via de mão dupla.

Há intercâmbio criado também por incentivos governamentais, como o Pró-Defesa e o Pró-Estratégia, algo que merece destaque e colabora para o funcionamento do PPGEM e dos demais cursos de pós-graduação da área. Os recursos públicos desses incentivos advindos do MD, MEC e MCT vinculam a sua dotação às instituições acadêmicas militares e à ESG, caso haja pretensão de alguma IES concorrer aos seus editais. No caso da EGN e do PPGEM, isso passou a ser bastante valorizado pelo seu pessoal porque ajuda a manter o relacionamento com a sociedade civil e economiza recursos da própria MB no tocante ao fomento à pesquisa e ao ensino.

A fim de se manter dinâmico e atualizado, o curso realiza atividades de intercâmbios com visitas a instituições diversas para dar condição de realização de tarefas de seus membros, o que é um ganho para avaliar sua produção, como poderia ser para as IES existentes no país, segundos critérios da Capes. Ainda, o fato de ser brasileira, facilita contato mais próximo com instituições do Mercosul e de países sul-americanos, mantendo uma rede de contatos oficiais e não oficiais para intercâmbio e cooperação, além de discutir objetivos do

PPGEM que se realizam, de acordo com as determinações do Comando da Marinha e do EMA, tanto no Brasil quanto no exterior; neste caso, contam com o apoio das aditâncias militares, que estão espalhadas por diversos países.

Nessa rede de relacionamento institucional, estão presentes ainda as empresas, outras escolas e centros de instrução da MB, e várias instituições sociais que atuam nos ambientes marítimo e naval. Assim, por exemplo, há colaboração do PPGEM com a Amazul Tecnologias de Defesa (Amazul) e a Empresa Gerencial de Produtos Navais (Emgpron), que cooperam para desenvolver aspectos singulares da base industrial de defesa brasileira, por meio dos projetos de materialização de diversos de seus produtos e serviços realizados nas últimas décadas.

Em nosso entendimento, esse conjunto de fatores levou muitos civis a não discutir mais profundamente os critérios de avaliação e certificado da educação militar brasileira, permitindo que estes sejam autoproclamados e conduzidos pelas próprias Forças Armadas, já que são vistas como instituição de legitimidade política e autossuficientes nesse setor da política pública de defesa nacional. Disso resulta que suas pretensões organizacionais e corporativas sejam quase sempre atendidas pelas autoridades brasileiras. A consequência é que, se os militares manifestam a vontade de se qualificar de forma diferenciada, o poder político pode atendê-los sem maiores discussões e problemas, criando o tipo de legislação que seja o mais conveniente possível para manter o decantado prestígio da vida militar.

A discussão é mais complexa quanto ao reconhecimento formal do MEC, por meio da Capes, que regula todo o funcionamento e avalia as diversas áreas do conhecimento acadêmico brasileiro de pós-graduação e a pesquisa dele decorrente. Assim, os militares buscaram se inserir, reunindo-se com os representantes daquela agência, e demonstraram seu interesse em desenvolver um empreendimento dessa vertente educacional, a fim de que militares e civis se capacitem nesse nível. Apesar do alto grau de polêmica e debate na área, mais ainda nas carreiras de Ciência Humanas, houve o entendimento das expectativas castrenses e sua participação legal no

âmbito da produção do saber da comunidade epistêmica nacional, investindo sua presença nos variados eventos acadêmicos. Contudo, tal aceitação não tem sido tão simples, pois ainda há problemas de interação no acolhimento aos fardados nos espaços físicos e simbólicos da universidade brasileira.

Considerações finais

O conteúdo daquilo que apresentamos aqui está no escopo mais amplo das relações entre civis e militares na América Latina e no Brasil, em especial. Por essa razão, remetemo-nos a alguns autores que já se tornaram clássicos na produção sobre o tema, além dos mais novos que seguiram a mesma inquietação intelectual, sobretudo no que tange ao controle civil, à autonomia militar, à tutela militar, à educação para a defesa nacional, à função das Forças Armadas etc.

Quando tratamos sobre a produção de conhecimento pretendida e perseguida pelos cursos como o PPGEM, entendemos que os chamados "estudos marítimos" envolvem uma grande quantidade e diversidade de questões, abrangendo um extenso espectro do saber acadêmico. Se considerarmos a classificação habermasiana do vínculo entre conhecimento e interesse, podemos verificar que, em seu conteúdo e linhas de pesquisa, destacam-se a razão instrumental e a razão prática. Isso tem a ver com propósitos mais imediatos daquele programa ao criar produtos e serviços para a MB e demais instituições estatais, empresas, organizações sociais etc. que atuam nos contextos interno e externo em relação ao país. Dessa maneira, é bem mais útil e imediata a resolução de problemas no desenvolvimento do trabalho intelectual que os caracterizam como sendo da modalidade profissional. Assim, tende a se distinguir da acadêmica, em que os problemas nas Ciências Humanas são tratados de maneira menos imediata e mais exploração teórica, com acentuada crítica social.

Todavia, isso não quer dizer que o PPGEM não admita ter que produzir conhecimento relacionado às Ciências Sociais críticas a fim

de constituir o campo e sua delimitação dos estudos marítimos, uma vez que, segundo a concepção bourdieusiana, esse é um tipo de *habitus* constante e relevante na carreira universitária. Sem abandonar saberes instrumentais e práticos, elas possuem uma forte tradição de reflexão teórica e crítica, portanto sem a preocupação premente de produzir mecanismos, artefatos tecnológicos, diretrizes, materiais e projetos de mais fácil utilização na esfera do mundo da vida e das práticas sociais em geral nas esferas pública e privada.

A produção textual e sua esperada publicação tendem a ser um fim em si mesmas no campo humanístico em geral, o que demanda produzir mais textos e publicações a fim de criar e reproduzir o conteúdo dos debates acadêmicos e seus paradigmas de análise teórico-metodológica. Estes se armazenam nas bases de dados e bibliotecas das instituições, sem que levem imediatamente à tomada de decisão ou à elaboração de algum engenho científico-tecnológico. Aqui o debate acadêmico é mais intenso e quase exclusivamente buscado, o que gera mais debate, sem que muitos deles sequer cheguem à opinião pública, permanecendo no mundo da *doxa* acadêmica. Essa é a sua glória e danação, por assim dizer.

Com isso, é possível afirmar por que um curso com as características do PPGEM, sem dispensar nenhuma das formas de racionalidade, investe mais naquelas que se adpatam ao perfil profissionalizante, apesar de fazer uso do perfil dito "acadêmico", com uma organização que trabalha para materialização da política de defesa dentro dos critérios estabelecidos e esperados pela MB.

A tônica deste capítulo foi apresentar e analisar alguns fatores da criação do PPGEM como promotor de cursos de pós-graduação na modalidade mestrado e doutorado profissional, de acordo com os limites e princípios estabelecidos pelas autoridades governamentais. Nesse sentido, procuramos demonstrar que tal tipo de curso, ainda que não seja denominado de "acadêmico" segundo a nomenclatura adotada por aquelas na organização do ensino de pós-graduação brasileiro, não deixa de ser semelhante aos cursos acadêmicos, por causa da cultura universitária brasileira e de seu *ethos* constitutivo no nível superior. Assim, a MB se separa muito do EB e da ESG que

resolveram criar programas e cursos de mestrado e doutorado tais quais as IES nacionais.

Nosso argumento aqui foi o de que a MB decidiu criar um curso que representa a produção e reprodução do que chamamos aqui de nobreza fardada e da nobreza de beca, composta de militares, a primeira, e de civis e militares, a segunda. Como o PPGEM é um curso de uma instituição militar que visa trabalhar para ajudar a constituir ativamente o campo da ciência política e das relações internacionais, ele se pauta pela manutenção dos interesses das Forças Armadas brasileiras de constituir uma elite intelectual militar e civil que atenda mais técnico-praticamente às demandas da corporação militar-naval e ao seu *ethos* profissional, além daquilo que ela mesma percebe como sendo de interesse do país no âmbito de sua sociedade e seu Estado.

Isso representa implementar uma prática militar, cujo sentido é manter relativa distância da produção do saber científico considerado legítimo na área de Ciências Humanas e concorrer efetivamente sobre os recursos humanos e materiais com as universidades civis: públicas ou privadas. Essa decisão contribui também para que haja maior autonomia político-institucional das Forças Armadas e de suas prerrogativas no campo educacional, na qual há limitada influência de planejadores e decisores civis acerca delas, prejudicando o esperado controle civil objetivo. Tal fato resulta em que o regime democrático e suas relações entre civis e militares na cultura política brasileira sejam mais prejudicados e fragilizados pelo poder militar e a inépcia civil.

Ainda que tenha suporte do poder simbólico e capital político-cultural legitimado pelas autoridades e intelectuais civis, acadêmicos ou não, os tipos de curso como os do PPGEM possibilitam que a política pública de defesa nacional seja afetada, mesmo levando em consideração a preocupação institucional da MB de buscar cooperação, convênios, intercâmbios e demais vínculos com outras instituições estatais e da sociedade civil.

É importante mencionar que aqui não discutimos a qualidade dos cursos de pós-graduação no Brasil. Contudo, ainda que o significado

dessa qualidade seja plenamente aplicável ao PPGEM em termos de recursos humanos e materiais, a questão, para nós, é de ordem política, daquilo que aproveitamos dos pensamentos de influência weberiana e marxista, desenvolvidos e aplicados à análise da profissão castrense. Essa análise está relacionada ao processo político e ao peso simbólico do poder militar que existe na realidade brasileira, além daquilo que pode vir a ser estabelecido na complexidade da produção do saber científico e de seus objetivos em nosso país.

Não se trata, então, de questionar a qualidade e a competência dos recursos humanos e materiais do referido programa, tampouco sua formação profissional. Pretendemos, sim, deixar evidentes as motivações, as metas e os objetivos do PPGEM como uma demonstração da decisão política de permitir a sua existência. Nesse caso, a responsabilidade não é apenas das Forças Armadas quando tomam tal iniciativa para a criação de cursos ditos profissionais ou acadêmicos. Devemos levar em conta também a falta de vontade política das autoridades civis de legislar para não autorizar e reconhecer que os militares assim o façam. Aí se incluem o Legislativo e o Executivo, que relegam sua autoridade para interferir na educação intramuros castrense, o que contribui para a manutenção e o aumento da autonomia político-institucional e das prerrogativas das Forças Armadas no assunto aqui tratado.

Por isso, quisemos dizer que, mesmo reconhecendo os méritos pedagógico, técnico-administrativo e científico de um curso como os do PPGEM e dos demais estabelecimentos militares, eles colaboram para manter o padrão de disfunção e extrapolação dos limites institucionais da produção e reprodução do saber universitário, em termos de ensino pesquisa e extensão. Estas são tarefas precípuas da comunidade acadêmica nas universidades públicas e privadas do país, a fim de criar maior *expertise* e qualificação de civis e militares para as questões de defesa nacional.

Decerto que corporativismo e autonomia são características das instituições sociais, inclusive das universitárias. Entretanto, nosso argumento de que a inovação e a readaptação do modelo de pós-graduação transformam as escolas militares de Estado-Maior em

centros de estudos nesse nível é algo equivocado. Isso não ajuda a prevalecer efetivamente as iniciativas de intercâmbio, cooperação e integração entre civis e militares na comunidade epistêmica, mas estimula a concorrência entre militares e civis de maneira prejudicial ao país, mesmo que esteja legalizado por dispositivos jurídicos e técnico-administrativos.

Nosso entendimento é de que aquelas boas iniciativas e atitudes de melhorar as relações entre civis e militares seriam mais bem adequadas se o conhecimento filosófico, científico e artístico do campo da defesa nacional se desenvolvesse plenamente nas universidades civis. Tal prática concorreria melhor para o bem da educação de militares e civis e para o planejamento e a institucionalização dessa política pública. Dessa forma, as capacidades e os méritos dos profissionais, fardados ou não, poderiam ser mais bem aproveitados na materialização dos princípios democráticos e republicanos no Brasil.

Enfatizamos que a criação daquele tipo de *habitus* revela a distinção de saberes e funções, *ethos* e capital político e cultural que não são problemáticos em si para esses princípios do Estado e seu perfil, mas o reforço de mecanismos legais, administrativos de constituição de grupos nobiliárquicos fardados, de beca, togados etc. que se apresentem e atuem como um estado à parte é uma prática prejudicial à democracia e ao planejamento e à realização da política pública brasileira da defesa nacional.

Outro aspecto que destacamos foi o perfil técnico-prático na produção e reprodução do conhecimento científico e suas funções no plano social, sendo este considerado profissional ou acadêmico. Isso excede o conteúdo do PPGEM, consagrado na nomenclatura governamental estabelecida no Brasil, haja vista que se pode fazer um questionamento dessa ambiguidade, posto que o mundo acadêmico é um conjunto de processos planejados para criar profissionais das diversas áreas do conhecimento.

Referências

ALMEIDA, F. N. R. de. *A nobreza togada*: as elites jurídicas e a política da justiça no Brasil. São Paulo, 2010. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo.

ALMEIDA, N. N de; GONÇALVES, F. A. A formação e a capacitação profissional da Marinha do Brasil. In: ALMEIDA, F. E. A.; MOREIRA, W. (Ogs.). *Estudos marítimos, visões e abordagens*. São Paulo: Humanitas, FFLCH, 2019.

BOURDIEU, P. *La distinción*. Criterios y bases sociales del gusto. Madrid: Taurus, 1988.

_____. A economia das trocas simbólicas. São Paulo: Perspectiva, 1992.

_____. *Razões práticas*: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1994.

_____. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. *A reprodução*: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

CARVALHO, J. M de. As Forças Armadas na Primeira República: o Poder Moderador. In: BUARQUE DE HOLLANDA, S. (Org.) *História geral da civilização brasileira*. São Paulo: Difel, 1978.

CONCEIÇÃO, G. H da. *A educação e a formação de nível médio*: a ESPCEX – análise de alguns elementos. São Carlos, 1990. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de São Carlos.

DREIFUSS, R. A. Sociedade política armada ou força armada societária. In: OLIVEIRA, E. R de et al. *As Forças Armadas no Brasil*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo, 1987.

_____. *O jogo da direita*. Petrópolis: Vozes, 1989.

GARCÍA, P. *El drama de la autonomía militar*: Argentina bajo las juntas militares. Buenos Aires: Alianza Editorial, 1994.

HABERMAS, J. *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro. Zahar, 1982.

HUNTINGTON, S. P. *O soldado e o Estado*. Rio de Janeiro: Bibliex, 1996.

JANOWITZ, M. *O soldado profissional*. Rio de Janeiro: GRD, 1978.

LUDWIG, A. C. W. *A formação do oficial brasileiro e a transição democrática*. Campinas, 1992. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas.

MEI, E.; MATHIAS, S. K. Fuerzas Armadas y gobernabilidad en el gobierno Lula. In: ALDA MEJÍAS, S.; SAINT-PIERRE, H. L. (Org.). *Gobernabilidad y democracia*: defensa y transiciones de Brasil y España. Santiago de Chile: RIL Editores, 2012.

MIGON, E. X. G. de; CUNHA, R. S. P. da. Ensino de pós-graduação no Brasil: as Ciências Militares. *Revista Brasileira de Estudos de Defesa*, v.4, n.1, p.127-53, jan./jun. 2017.

MORAES, J. Q. de. O argumento da força. In: MORAES, J. Q. de; COSTA, W. P.; OLIVEIRA, E. R. (Org.). *A tutela militar*. São Paulo: Vértice, 1987.

MOSKOS, C. C.; HARRIES-JERKINS, G. Las Fuerzas Armadas y la sociedad moderna. In: BANÓN, R.; OLMEDA, J. A. (Org.). La institución militar em el Estado contemporáneo. Madrid: Alianza Editorial, 1985.

MOSKOS, C. C.; WILLIAMS, J.; SEGAL, D. *The postmodern military*: Armed Forces after the Cold War. Oxford, NY: Oxford Press, 2000.

OLIVEIRA, E. R. *Democracia e defesa nacional*: a criação do Ministério da Defesa na Presidência de FHC. Barueri: Manole, 2005.

ROUQUIÉ, A. *O Estado militar na América Latina*. São Paulo: Alfa-Ômega, 1984.

SAINT-PIERRE, H. L. La construcción de la Defensa en el Brasil contemporáneo, In: ALDA MEJÍAS, S.; SAINT-PIERRE, H. L. (Org.). *Gobernabilidad y democracia*: defensa y transiciones de Brasil y España. Santiago de Chile: RIL Editores, 2012.

_____. "Defesa ou segurança"? Reflexões de conceitos e ideologias. In: MEI, E.; SAINT-PIERRE, H. L. (Org.). *Paz e guerra*: defesa e segurança entre as nações. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

SILVEIRA, C. de C. *O risco da democracia*: a intervenção militar na Nova República. Rio de Janeiro, 1990. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Rio de Janeiro.

_____. Derechos humanos y violencia en Rio de Janeiro: ¿para qué sirven los militares? In: ALDA MEJÍAS, S.; SAINT-PIERRE, H. L. (Org.). *Gobernabilidad y democracia*: defensa y transiciones de Brasil y España. Santiago de Chile: RIL Editores, 2012a.

SILVEIRA, C. de C. Educação e profissão militar no Brasil: um estudo sobre as características da carreira profissional, a formação de recursos humanos. In: SWARTZMAN, E.; MEI, E.; RODRIGUES, T. (Org.). *Defesa, segurança e estratégia*. Campinas: Mercado de Letras, 2012b.

_____. Construção da identidade e educação militar brasileira no início do século XXI. In: MATHIAS, S. K.; ZIRKER, D. Militares e democracia: *estudos sobre identidade militar*. São Paulo: Cultura Acadêmica, Ipri-Unesp, 2016.

_____. Política de defesa, segurança internacional e Forças Armadas brasileiras no contexto sub-regional. *Anuario Latinoamericano – Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales*, v.6, p.235-61, 2018.

SILVEIRA, C. de C.; MATHIAS, S. K. A educação na Marinha e a política de defesa no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Estratégicos*, v.8, n.16, p.17-8, 2016.

STEPAN, A. *Os militares na política*: as mudanças de padrões na política brasileira. Rio de Janeiro: Artenova, 1971.

6
Mudança e continuidade na Escola Militar do Chile[1]

Liza Zúñiga

Introdução

Diante de uma sociedade que evolui rapidamente e que está submetida a mudanças permanentes, muitas delas influenciadas pelo desenvolvimento tecnológico e pela mobilidade das pessoas, as denominadas instituições totais são naturalmente mais resistentes à mudança ou, ao menos, mais lentas para se adaptarem às novas realidades sociais. No caso particular das instituições totais que têm o monopólio da força, deve-se somar o fato de se assumirem como entidades permanentes do Estado, cuja missão supera governos de turno, o que acentua o nível de isolamento social e a lentidão de suas mudanças. Suas escolas de formação, ademais, continuam funcionando no sistema de internato, ou seja, como instituições totais, sistema que para o resto da sociedade está praticamente em extinção.

No caso do Chile, as instituições armadas têm estado sob o escrutínio público, especialmente desde o retorno à democracia, tentando

1 Traduzido do espanhol por Ana Carolina Miguel Faustini, bacharela em Relações Internacionais pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista (FCHS-Unesp), *campus* de Franca, e membro do Grupo de Estudos de Defesa e Segurança Internacional (Gedes). Foi bolsista de iniciação científica da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp).

garantir que são organismos profissionais, não politicamente deliberativos e que não colocam em risco a estabilidade democrática do país. Diversos têm sido os escândalos de corrupção que têm levado a modificações tanto nas Forças Armadas quanto nas de ordem e segurança. Porém, elas têm maior relação com gestão de recursos financeiros e transparência, não chegando a tocar na formação de seus recursos humanos. O processo de ingresso e formação tem recebido menos atenção por parte dos mundos político e acadêmico.

Nesse contexto, o presente capítulo se concentrará nos processos de mudanças que têm ocorrido na Escola Militar do Chile, a qual forma os oficiais do Exército. Embora existam outras instâncias de ingresso, como o serviço militar, a escola de suboficiais e o ingresso de profissionais em nichos especiais (como oficiais de justiça, sanidade e serviços religiosos), considera-se essencial a formação de oficiais porque eles guiarão e terão o comando de sua força, e deles emanam as diretrizes para toda a instituição.

Assim, o propósito principal deste texto é descrever e analisar as principais mudanças sobre a formação de oficiais do Exército no Chile, baseando-se para tanto em revisão de literatura, documentos de fontes abertas e entrevistas com funcionários do Ministério de Defesa, acadêmicos e *staff*, e estudantes da Escola Militar.

Destacam-se dois processos: o credenciamento pelo Ministério da Educação e a incorporação de mulheres. O primeiro é importante porque forçou a mudança da grade curricular da Escola Militar e, portanto, permite ver as mudanças que se têm efetivado, especialmente porque uma crítica comum à formação militar é que geralmente está focada no passado, sem desenvolvimento suficiente de habilidades de pensamento crítico sobre os assuntos atuais, que convocam a modificar tanto o que se faz quanto como se faz (Goode, 2019, p.7). Em termos da integração das mulheres, há quem pontue que, embora seja um tema que tem recebido diferentes perspectivas em cada uma das Forças Armadas, os processos parecem estar corretamente direcionados para a eliminação das limitações de gênero que antes eram impostas (Carbone; Pomar, 2008 p.11), porém, entre a integração formal e a demolição total de preconceitos, pode existir

uma brecha que leve muito tempo para ser superada, por isso é importante explorar essa importante mudança.

A fim de contextualizar o tema, cabe pontuar que a Escola Militar tem realizado suas atualizações de maneira independente das transformações institucionais que se consolidaram, primeiro em 2005, com a reforma constitucional e, em 2010, com a reforma ministerial. A primeira determina a remoção das máximas autoridades militares como uma prerrogativa do Executivo, podendo o presidente requerer a aposentadoria antecipada dos comandantes em chefe. Com essa mudança constitucional, foram eliminadas as prerrogativas militares, terminando com o papel tutelar deles em relação ao Conselho de Segurança Nacional e suprimindo a representação militar de senadores designados ao Poder Legislativo. Cinco anos depois, a reforma da organização da Defesa é realizada, com uma nova estrutura ministerial, gestão e planejamentos conjuntos para operações militares.

A Escola Militar, contudo, promoveu a mudança mais importante do processo de treinamento no ano 2001, sem estar ligado às reformas constitucionais ou ministeriais, o que demonstra, ainda que parcialmente, seu nível de autonomia no momento de decidir seus programas de estudo. Além disso, a mudança promovida na Escola Militar esteve ligada às necessidades da própria carreira militar e de ampliar a quantidade de requerentes, e não à função das Forças Armadas ou da conformação da Defesa.

Credenciamento universitário

A Escola Militar tem realizado um constante processo de reforma em seus planos de estudo ao longo de sua história, com a finalidade de que eles respondam aos requisitos próprios de cada época. Não obstante, a partir do ano 2001, e como forma de consolidar-se como instituto de educação superior, é realizada a última grande reforma com base em um currículo estruturado em oito semestres de preparação profissional, ao término dos quais os egressos recebem o título

profissional de oficial de Exército e o diploma em Ciências Militares, outorgado pela Academia de Guerra do Exército.

Essa mudança implicou tanto uma modificação nos programas educacionais quanto no processo do curso de graduação da Escola Militar. Até 2001, o diploma era concedido pela Academia de Guerra – a primeira geração recebeu o diploma da Escola Militar em 2004. Isso não teve grande impacto no posicionamento da escola no Exército, mas foi uma mudança positiva alcançada por um processo promovido desde 1988. A principal razão para tal modificação estava associada à duração da carreira, uma vez que a vida militar era muito curta: caso o futuro oficial ingressasse aos 14 anos, aos 36 ele já poderia se aposentar, pois contabilizaram-se dois anos durante o treinamento. Como isso não estava relacionado à expectativa de vida de um militar nem da população geral, precisava ser mudado.

Assim, no ano de 2001, a nova realidade impôs que, por ser um instituto com características de ensino médio, fosse transformado em um estabelecimento de ensino superior, com o objetivo de promover a preparação de futuros oficiais, principalmente no campo militar. Dessa maneira, hoje a grade curricular contempla quatro anos de estudos que permitem aos egressos o recebimento, com a nomeação como oficiais do Exército, de um diploma em Ciências Militares, aumentando significativamente a carga horária atribuída à preparação profissional militar, tanto em campo quanto em sala de aula. A carreira tem uma duração de quatro anos (oito semestres), e os alunos participam de um regime de internato, com saídas regulares nos finais de semanas, feriados comemorativos e períodos de férias nos meses de julho e janeiro. Os estudos estão divididos por anos sequenciais, e a aprovação dos cursos anuais é requisito para avançar na carreira militar.

O diploma em Ciência Militares é reconhecido pelo sistema educacional como um grau de instrução igual aos que são concedidos por centros de educação superior. Porém, além de ser regido pela Constituição Política do Chile e pela Lei Geral da Educação, isso também ocorre com base no Regulamento de Educação das Forças Armadas e no Plano de Educação Integral do Exército.

A reforma do ano de 2001 foi uma estratégia para equiparar o centro de educação superior militar às carreiras técnicas e universitárias, porque a homologação de diplomas universitários permite à Escola Militar oferecer uma alternativa que não é somente técnico-militar, mas também acadêmica. Essa mudança permite adequar-se a um contexto social em que a carreira militar parece menos atrativa aos jovens. Todavia, a carreira militar ainda está ligada à capacidade de as famílias pagarem a taxa exigida (2.400 dólares de matrícula e 385 dólares de mensalidade) e, em muitos casos também, à tradição militar familiar.

Sob o aspecto econômico, a mudança foi favorável porque permite à Escola ampliar as opções de financiamento da carreira. Assim, os aspirantes podem optar por bolsas de estudo e crédito universitário nas mesmas condições daqueles que optam por estudar em universidades ou em centros de formação técnica (além das bolsas próprias do Exército). Embora não haja informações a respeito da quantidade ou do percentual de alunos bolsistas, o custo do treinamento militar ainda pode ser uma barreira à entrada de muitos, com a diferença de que a matrícula da Escola Militar cobre a estada dos cadetes (alojamento, alimentação, roupa etc.) e não somente a formação acadêmica, como acontece com as universidades civis.

Nesse sentido, uma pesquisa realizada em 2008 com alunos da Escola Militar e da Escola de Aviação indica que ao menos 50% dos futuros oficiais vêm das classes médias, realizaram seus estudos em colégios particulares e subsidiadas, e seus pais são (em percentual significativo) técnicos ou profissionais universitários (ibidem). Isso permite afirmar que as características elitistas e endógenas como componentes principais do mundo militar são cada vez menos relevantes, embora ainda não reflita a heterogeneidade da sociedade.

Ingresso e grade curricular

O ingresso na Escola Militar acontece uma vez por ano, por meio de um sistema de seleção no qual os candidatos passam por

cinco etapas: inscrição *on-line*, exame psicológico, exames médicos e odontológicos, avaliações específicas (entrevista pessoal, provas de capacidade física, provas de conhecimento de língua e matemática, esta última é a prova de seleção universitária) e, finalmente, a seleção realizada pelo Conselho de Admissão da Escola Militar.

Até pouco tempo atrás, os interessados precisavam começar o processo adquirindo um "folheto de admissão" nas diferentes secretarias da escola existentes em todo o país. Esse custo inicial, ainda que baixo (15 mil pesos, equivalente a 18 dólares), poderia desencorajar os que só buscavam por maiores informações. Além disso, não estava em consonância com as universidades, nas quais as grades curriculares são de acesso público. Atualmente, o folheto da Escola Militar encontra-se *on-line*, e o futuro candidato pode ver os detalhes da grade curricular, os requisitos de admissão e o desdobramento da carreira militar. Anteriormente, a aquisição do folheto envolvia a entrega de uma chave para o processo *on-line*, e hoje se exige o pagamento da taxa de inscrição (oito mil pesos, equivalente a dez dólares) para executar a etapa *on-line*. São recebidas mais de mil inscrições para 240 vagas, o que torna o processo bastante concorrido.

Cabe pontuar também que tradicionalmente o departamento de admissão faz publicidade da Escola Militar em colégios de todo o país. Para tanto, conta com uma área encarregada de produzir o material de divulgação, a qual trabalha em conjunto com o departamento de comunicação do Exército. Com a assessoria de uma empresa externa, promoveu-se a mudança na projeção de sua imagem, o que pode ser visto na propaganda dos cadetes em roupas esportivas e não apenas militares. Sugere-se, assim, que se trata de outra opção de carreira e não de serviço militar. Ademais, geralmente nessas propagandas dá-se a entender a versatilidade e a variedade de atividades no exterior e certa aventura que envolve uma carreira militar, diferentemente das universidades mais concentradas na sala de aula.

A grade curricular para o período 2021-2024 tem quatro áreas de formação. A primeira é a formação profissional militar, que tem uma linha dedicada à preparação física, outra ao combate e outra de cursos dedicados a questões operacionais, tecnológicas e de

doutrinação, que inclui um curso de topografia e outro de ciberdefesa, sendo este último o mais inovador em relação a grades curriculares anteriores. A segunda área é da formação acadêmica geral, que inclui uma linha de idioma estrangeiro (apenas para os dois primeiros anos), outra linha que inclui disciplinas de ciências matemáticas (álgebra, física, cálculo e química) e outra que inclui uma diversidade de cursos, como habilidades comunicativas, direito militar, direitos humanos, metodologia da investigação e administração. Cabe pontuar algumas mudanças nessa área em relação a grades anteriores: na nova grade, as disciplinas de direito ganham especificidade (não mais apenas Direito, mas, por exemplo, Direito Constitucional, Direitos Humanos etc.) e a disciplina Ciências Políticas é eliminada. Este último é relevante porque nele eram analisadas temáticas como as relações político-militares, a função militar na política de defesa e teoria do conflito, entre outras.

A terceira área é a denominada "formação de liderança", na qual estão incluídos cursos de ética, pensamento crítico e, estranhamente, história. É surpreendente que o ensino da história seja considerado nessa área, pois de que modo a história poderia contribuir para a formação de liderança? Por que a história seria parte da formação de liderança e não da acadêmica? E, por último, de que modo se entende o ensino da história na Escola Militar? Tanto o desenvolvimento da liderança quanto o pensamento crítico devem ser habilidades transversais que podem ser desenvolvidas e estimuladas em todo o espectro de cursos e atividades.

A quarta e última área é a denominada formação complementar, que inclui atividades esportivas e culturais. Ainda que a educação universitária também inclua atividades esportivas de livre escolha ou cursos de formação geral, as atividades culturais não são guiadas nem determinadas pela entidade educacional. Diferentemente de outras instituições de educação superior, a Escola Militar procura o desenvolvimento dessa área por meio de "ciclos culturais" que são atividades "destinadas a aproveitar e incentivar as condições naturais dos alunos e complementar a formação do futuro oficial do Exército, gerando grupos capazes de representar com sucesso

o instituto em diferentes eventos que realizem ao longo do ano" (Escuela Militar, 2020). Esses ciclos culturais se concentram em: banda de guerra, pastoral, coral, debate, folclore, histórico, musical e comunicações. Em suma, são atividades direcionadas aos objetivos de representação da escola em áreas tradicionais e, além disso, se limitam a acontecer na vida de internato, não oferecendo a liberdade e a diversidade de um ambiente aberto e heterogêneo.

Um aspecto importante no processo de reforma educacional tem sido a incorporação de convênios com universidades para a implementação de disciplinas no sistema de formação docente. Na década passada, isso permitiu que os egressos recebessem, ao término de sua formação, além do título de oficial do Exército, o de bacharel em Ciências Sociais, outorgado pela Universidade Diego Portales (universidade privada) e a licenciatura em Ciências Militares. Atualmente, o convênio é com outra universidade privada (Universidad Mayor), que oferece escolha entre determinados cursos, a saber: Habilidades de Comunicação Oral, Raciocínio Lógico e Pensamento Crítico, Psicologia e Direito.

Esse contato com as universidades se desenvolve principalmente na própria escola, ou seja, o professor (externo) é inserido na lógica do internato, leva o conhecimento e adapta-o ao que é necessário para a formação militar, o que não implica uma abertura no treinamento ou que as exigências são equivalentes ao nível universitário. Nos ciclos anteriores (2011), os cadetes deixavam a escola para frequentar disciplinas em uma universidade, mas era apenas uma disciplina para eles, portanto o contato com o meio ambiente era quase nulo. Apesar disso, os alunos e as alunas valorizavam positivamente a oportunidade de sair e frequentar aulas na universidade, principalmente porque se tratava de um espaço onde havia uma quebra da rotina, mas também porque lhes dava a oportunidade de divulgar o que fazem e para o que estão treinando, ou seja, consideraram isso quase como um ato de representação institucional.

Incorporação das mulheres

A mudança mais importante que a reforma curricular do ano 2001 promoveu não foi o credenciamento de educação superior, mas o ingresso de mulheres. A reforma curricular e o credenciamento permitiram que as mulheres se integrassem completamente no processo de formação e que seus estudos tivessem o mesmo tempo de duração que o dos homens, ou seja, quatro anos.

A reforma educacional proporcionou às mulheres a entrada na carreira militar nas mesmas condições que os homens, com quatro anos de estudos, com a opção de escolherem Armas e não somente serviço feminino, compartilhando as mesmas salas de aula com os homens e com participação em certos esportes. Essa foi uma mudança rápida, pois, de 1995 (ano de ingresso das mulheres na carreira militar) até 2001, as mulheres que ingressavam na Escola Militar tinham uma série de limitações: estudavam apenas dois anos e não quatro como os homens, somente podiam se especializar em serviço feminino e não em Armas, dentro da escola o grupo feminino era totalmente separado dos homens, não tinham opções de esporte (só lhes era oferecido como atividade o coral), havia apenas mulheres como líderes e os espaços para elas estavam totalmente separados (dormitórios, cassino etc.).

Apesar dessa intensa incorporação de mulheres e de as autoridades considerarem uma mudança positiva para a instituição, porque "elas são mais maduras e responsáveis", existe uma lacuna entre o discurso das autoridades e o que é percebido pelos cadetes. Entre os estudantes do sexo masculino, persiste uma visão sobre o papel tradicional da mulher, no qual a maternidade, a constituição física e o mero fato de ser mulher são obstáculos ao desenvolvimento de uma verdadeira carreira militar. As falas dos cadetes são significativas disso: "as mulheres não estão lá para isso, elas perdem a feminilidade na escola" e "quando querem ser mães e se preocupar com as coisas da casa, questionam sua carreira e privilegiam sua vida pessoal. Nós estamos preocupados apenas com a nossa carreira". Por sua vez, as mulheres não percebem o mesmo, ressaltam que o relacionamento

com os homens é como o dos irmãos porque as protegem: "nas missões eles cuidam de nós porque estamos em menor número" (entrevistas em grupo com cadetes). Ou seja, se, durante as marchas ou missões, os homens devem ajudá-las para que não fiquem para trás, elas percebem essa atitude como companheirismo, mas alguns homens descrevem esse auxílio como um incômodo, porque adotam essa postura para que o grupo não fique para trás.

Assim, depois de quase duas décadas da maior mudança feita na história da Escola Militar, a incorporação das mulheres precisa passar por uma segunda etapa, na qual o foco sobre a equidade de gênero deve ser internalizado na formação dos cadetes. Se essa mudança se mantiver apenas na formalidade institucional, permanecerá o papel tradicional da mulher como formadora da família e o homem continuará a ser visto como provedor. Preocupa o fato de alguns alunos do terceiro e quarto anos ainda pensarem que as mulheres não devem estar na mesma escola que os homens, uma vez que elas não veem nenhum impedimento para que possam seguir a mesma carreira. De fato, no Exército elas têm mais garantias de estabilidade e continuidade no emprego durante a maternidade do que em outros empregos do mundo privado. Até agora nenhuma mulher ocupou o posto de coronel devido às limitações que existiam nos primeiros anos de filiação. Com o sistema atual em que podem optar por Armas, elas se tornarão, com o tempo, generais.

Se as mulheres já se integraram totalmente ao período de treinamento e atualmente têm as mesmas oportunidades de carreira que os homens do Exército, os argumentos contra sua incorporação não devem persistir, como parecem permanecer em pelo menos uma porcentagem dos cadetes (homens). As diferenças na força física que homens e mulheres podem exercer seriam um fator relevante apenas na medida em que o esforço físico é uma parte importante das tarefas militares, que deveria estar diminuindo com as novas tecnologias, mas a intervenção de variáveis culturais pode ampliar essa diferença física, dando-lhe mais impacto do que teria por meio de parâmetros objetivos (Briones, 2007). Essa variável cultural também deve ser tratada pelo sistema de treinamento militar.

Outro aspecto importante mencionado repetidamente nas entrevistas foi a feminilidade das mulheres que ingressam na carreira militar, uma vez que, na opinião de homens e mulheres, está ligada à beleza e ao comportamento. Por esse motivo, as cadetes devem sempre usar maquiagem, ainda que sejam em tons suaves. Também é feita referência ao uso de uniformes, que são os mesmos dos homens desde 2001, e, embora o uniforme oficial inclua uma saia, para deixar a escola, elas costumam usar calças e botas. Trata-se não apenas de uma condição de igualdade, mas também de conforto e de poder se mover com mais facilidade. Outro elemento relevante está relacionado à necessidade de atrair mais candidatas, para as quais o uso de uniforme idêntico ao dos homens, principalmente em eventos públicos como o desfile militar no Dia da Glória do Exército, seria uma limitação, pois não permite ao público distinguir se há mulheres nas fileiras ou não. Em termos de incorporação de mulheres, é positivo que elas marchem ao lado de homens, mas, em termos de estratégia de comunicação, não, porque, ao desfilarem com homens, as mulheres passam despercebidas. Mas o problema aqui não seria uma estratégia de comunicação, mas uma estrutura de incentivos que atrai as mulheres para a vida militar.

Considerações finais

Os dois processos de mudança mais importantes que a Escola Militar do Chile teve refletem, por um lado, um esforço para se adaptar aos tempos e às exigências atuais do treinamento, mas, por outro lado, mostram uma notável continuidade no modelo educacional, o qual é tradicional, dominado pelos próprios militares e com pouca influência externa.

Uma maneira de fornecer oportunidades educacionais para países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, como o Chile, é promover a colaboração entre instituições civis e militares de ensino superior. Isso estimula em cada um os avanços tecnológicos e socioculturais que atendem a ambos (Pinto Costa, 2014, p.71). No caso

chileno, essa colaboração se limita à oferta de disciplinas ou à realização de alguns cursos, sem evidente colaboração na área de pesquisa, sendo, portanto, limitado e com pouca profundidade acadêmica, sem realmente contribuir para a construção de uma comunidade epistêmica em matéria de defesa.

Além disso, o mesmo tipo de abertura e contato que a Escola Militar desenvolveu com as universidades deve ocorrer com as outras escolas matrizes, com o próprio Ministério da Defesa e com o Ministério da Educação, de modo que, além das formalidades administrativas vinculadas ao credenciamento da carreira, a escola esteja inserida no sistema de ensino superior e conectada à sociedade, pilar fundamental das relações político-militares. Nesse sentido, a Escola Militar esteve ausente do debate sobre a educação pública realizada no país.

De acordo com a política educacional, cada geração deve receber as mesmas ferramentas e os mesmos conhecimentos. Portanto, as universidades que trabalham com a Escola Militar devem adaptar seus programas de estudo ao exigido por um sistema em que a formação de professores é apenas parte do programa e no qual os alunos têm um tempo limitado e determinado para estudar, porque eles também têm atividades de desenvolvimento físico para realizar.

O paradoxo da equiparação com o sistema universitário é que a homologação cumpre um processo formal e burocrático, mas a vida do cadete é radicalmente diferente da de um estudante universitário, na qual até a vida cultural é dirigida e orientada, ou seja, continua a ser um sistema educacional fechado. Em resumo, como apontam Pion-Berlin e Martínez (2017), o Chile não conseguiu reduzir a sujeição das Forças Armadas a suas próprias instituições educacionais.

Em relação à incorporação de mulheres, a mudança foi maior, mas ainda existem preconceitos quanto à real contribuição nas atividades relacionadas às Armas, questão que exige avanços não apenas na área interna de treinamento com perspectiva de gênero, mas também do mundo acadêmico para investigar o impacto que essa mudança está tendo e terá, assim como as dificuldades do processo e

como os obstáculos foram superados. Parece haver um longo caminho a percorrer em termos de incorporação de mulheres com uma perspectiva real de equidade de gênero.

O desenvolvimento do pensamento crítico pode ser uma contribuição para aprofundar a equidade de gênero e enfrentar os desafios atuais (como operações de paz) de diferentes pontos de vista. A falta de pensamento crítico pode acarretar comunicações precárias ou até mesmo as decisões mal tomadas, mas promovê-la exige deixar de lado a hierarquia por um momento, uma questão que parece distante em uma instituição que permanece altamente autônoma e afastada da sociedade. Nesse sentido, valerá a pena para aqueles que definem os processos de treinamento do Exército (e por que não o restante das Forças Armadas) levar em consideração outros modelos de desenvolvimento, mistos ou diretamente abertos, como os britânicos ou os alemães, e algumas recomendações de outros especialistas, como incorporar mais pesquisas em treinamento, aplicar conhecimento, desenvolver avaliações institucionais externas, estabelecer um grupo de estudantes para obter mais *feedback*, os quais devem ser incluídos nas três fases principais: planejamento, oferta e pós-formação do programa de educação militar profissional (Goode, 2019, p.13), e, talvez assim, em estudos futuros sobre treinamento militar, mais mudanças e modernização e menos continuidade e conservadorismo possam ser evidenciados.

Referências

BRIONES, S. Género y Fuerzas Armadas en Chile. *Boletín del Programa de Seguridad y Ciudadanía*, Chile, abr. 2007.

CARBONE, A.; POMAR, J. Características y estructura de incentivos de la carrera de los oficiales de las Fuerzas Armadas de Chile. *Estudios de Defensa*, n.26, dic. 2008. Disponível em: http://www.uc.cl/icp/webcp/img/pdf/defensa/def26.pdf.

ESCUELA MILITAR. Carrera de oficial del Ejército, admisión 2021. Disponível em: https://admision2021.escuelamilitar.cl/. Acesso em: 18 jun. 2020.

FUENTES, C. Educación militar en Chile. Transformaciones en un contexto cambiante. In: KLEPAK, H. (Comp.). *Formación y educación militar*: los futuros oficiales y la democracia. Buenos Aires: Resdal, 2012. p.107-18.

GOODE, C. Best practice principles for professional military education: a literature review. *Journal of Defense Resources Management*, v.10, n.2, p.5-20, 2019.

PINTO COSTA, R. (2014). The revolution in military affairs in the scope of military education. *Geopolitics, History and International Relations*, v.6, n.2, p.70-84, 2014.

PION-BERLIN, D.; MARTÍNEZ, R. *Soldiers, politicians and civilians.* Reforming civil-military relations in democratic Latin America. Cambridge: Cambridge University Press, 2017

ZÚÑIGA, L. Escuela Militar chilena: tradición y adaptación en un nuevo contexto. In: KLEPAK, H. (Comp.). *Formación y educación militar*: los futuros oficiales y la democracia. Buenos Aires: Resdal, 2012. p.119-32.

7
A educação militar na Colômbia: um processo de mudança contínua[1]

Ana Milena Molina
Carlos Alberto Ardila Castro
Henry Cancelado Franco

Introdução

Com a independência do país, houve a necessidade de criar centros de educação militar para treinar os futuros líderes construtores do Estado colombiano, tendo como base os conhecimentos dos espanhóis e ingleses. Com isso e diante da necessidade urgente de profissionalizar os quadros de comando, a fim de superar as guerras civis do século XX, o presidente Rafael Reyes Prieto buscou na doutrina prussiana as bases epistemológicas da formação dos oficiais do Exército. Isso é alcançado com a criação da Escola Militar

1 Capítulo de reflexão resultado de pesquisa realizada em colaboração com o projeto "Fronteiras e Direitos Humanos" fase II, do grupo de investigação "Centro de Gravidade", reconhecido e categorizado em (A1) pelo Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação (Minciencias), vinculado ao Centro de Estudos Estratégicos em Segurança e Defesa Nacional (CESDN) –, os grupos se encontram adscritos e financiados pela Escola Superior de Guerra "General Rafael Reyes Prieto", Colômbia.
Traduzido do espanhol por Maria Aparecida Felix Mercadante, mestranda em Relações Internacionais do Programa Interinstitucional (Unesp/Unicamp/PUCSP) de Pós-Graduação em Relações Internacionais "San Tiago Dantas", bolsista do Programa Nacional de Cooperação Acadêmica da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Procad-Capes).

e, posteriormente, com a Escola Superior de Guerra. A participação da Colômbia em conflitos externos e a existência do conflito interno serviram de experiências que fortaleceram os programas de formação militar nas diferentes Forças. Finalmente, hoje o setor de defesa tem assumido que a educação é uma oportunidade para o fortalecimento dele, e isso reflete na consolidação de políticas públicas, como as relacionadas à Lei de Defesa e Segurança, e nos planos, como o Plano Bicentenário, que dedicam importantes meios e modos para o fortalecimento do setor educacional.

Aproximação teórico-conceitual da segurança e defesa e seu ensino como bem público

Em momentos de transformação política e social, todas as instituições de um Estado devem adaptar-se da melhor maneira possível a fim de suportar os cenários de instabilidade que essas mudanças podem acarretar. As Forças Militares (FM) não são exceção, e, no caso colombiano, é fundamental entender as mudanças de cenários para compreender a necessidade da adaptação institucional. Por esse motivo, a educação militar se torna essencial quando se trata de assimilar as transformações em seu entorno, para desenvolver o pensamento e a doutrina que lhe permitam seguir adiante nos momentos em que aparece uma grande zona cinzenta para atuação da Força Pública.

Nesse sentido, é importante valorizar a educação militar como um sistema em que há um processo de reflexão e análise de contexto, uma vez que este estabelece as bases institucionais para a possibilidade de futuro das FM. No caso colombiano, estabelece-se uma dialética entre o contexto e a resposta institucional. Quando se descreve esse exercício dialógico, busca-se explicar a complexidade da segurança e da defesa na Colômbia, bem como destacar a importância da conversão da educação militar em pilar para homens e mulheres, de modo que se possa, por meio das FM, interpretar a realidade em que esses cidadãos atuam e realizar um diálogo sobre ela.

Segurança, estabilidade e desenvolvimento

Posteriormente a um acordo de paz, em qualquer tipo de guerra, em qualquer momento histórico, existe um debate constante sobre o papel de uma força militar. É um debate presente em todos os países e em todos os tempos históricos, longe de ser um assunto exclusivo da Colômbia. Entretanto, sempre será uma discussão que trará diferentes pontos, alguns radicais, outros moderados, mas sempre deliberativos na democracia.

Para Sun Tzu (2005, p.91), a guerra depende de uma série de fatores, como o terreno, o comando e a doutrina, de tal maneira que todos os países estabelecem ativos estratégicos em nível econômico e de recursos, a fim de alcançar o desenvolvimento nacional e a estabilidade interna e, assim, se sobrepor a uma ameaça ou riscos específicos. No caso da Colômbia, a violência nos territórios tem se transformado nos últimos cinco anos, o que resulta em que o governo deva diagnosticar constantemente as ameaças e os riscos que aflijam o país em geral. Consequentemente, a transformação do contexto implica a transformação das estratégias do Estado para que ele possa continuar suas atividades e gerar a governabilidade necessária. Essa situação de estabilidade que estimula o desenvolvimento e o bem-estar da população pode ser entendida como sendo a segurança nacional, definida como:

> Situação em que os interesses da nação foram cobertos por interferências e perturbações substanciais. Situação que permite aos cidadãos desenvolver suas condições socioeconômicas e políticas sem riscos ou ameaças a suas atividades normais, função política que envolve ações políticas, sociais, econômicas e militares (Santos Pico; Arturo, 2010, p.222).

A segurança é fundamental para as atividades sociais, pois fortalece o desenvolvimento e o bem-estar do país. Seguindo essa lógica, a Força Pública joga um papel essencial nas atividades para a estabilidade do Estado. Entretanto, para alcançar um papel ideal,

é necessário que haja uma nova visão de liderança, do espaço e das funções que a força ocupa. Nesse sentido, uma revisão da educação militar é necessária, seja para difundir as novas doutrinas resultantes do processo de revisão contextual, dentro de uma metodologia construtivista que adapte a instituição à sua nova realidade, seja para gerar os debates pedagógicos e didáticos que formam o perfil de uma nova figura militar nas mesmas academias ou simplesmente para concluir que não há nada a mudar – o que pode ser o pior dos cenários.

Transformação e conflito

Atualmente, no cenário de transformações das problemáticas internas, há um mecanismo diferente no conflito colombiano, produto do desaparecimento das Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia (Farc). Como o Estado colombiano percebe suas ameaças? Essa pergunta deve ser respondida a partir da definição de sua agenda interna para alcançar a estabilidade e os consensos políticos necessários para gerar um ambiente de governabilidade.

Contudo, de acordo com os interesses atuais da comunidade internacional no plano político e para enfrentar uma situação complexa como a do continente, sua corrida armamentista e governos de vieses não democráticos, é necessário haja a colaboração não somente dos Estados, de modo a buscar o alinhamento de interesses com outros países, mas também em cenários de entendimentos recíprocos em níveis bilateral e multilateral que permitam diálogos mais oxigenados e menos enviesados pelos interesses dos atores. Garantir a busca de linguagens comuns entre a justiça transnacional e os atores em conflito, para alcançar uma afinidade entre os marcos legais e institucionais, os atores ilegais e irregulares, os Estados e o direito internacional nos cenários internacionais, deve ser o principal objetivo.

Para enfrentar os diferentes desafios que surgem, é necessário basear-se na cooperação internacional e na busca por apoio das organizações internacionais, bem como em uma diplomacia agressiva

que mostre as intenções políticas e não belicosas do Estado, mas que também aponte a necessidade de levar os delinquentes à justiça e também mostre a decisão colombiana de fazê-lo.

O compromisso da Colômbia é imprescindível para que a intervenção internacional seja eficaz. O poder já não se exerce apenas dos lugares clássicos, mas das corporações e dos cenários políticos globais, e até mesmo nas redes ilegais do sistema internacional. A comunidade internacional deve tentar fortalecer a institucionalidade internacional, mais além da simples estrutura jurídica, ou enfrentar-se, ao melhor estilo do concerto europeu do século XIX, pela força de seus Estados-membros para equilibrar os novos poderes centrais e adjacentes. O dilema que se coloca para a Colômbia é buscar entre as muitas opções de solução do conflito armado aquela que garanta não levar o continente a uma guerra regional ou a uma instabilidade ainda maior.

Assim, a opção da Colômbia é entender que suas ações influenciam em toda região, seja por conveniência de outros atores ou por inimizades políticas. O país se encontra preso na lógica de uma nova violência e da possibilidade da paz dada pelo último acordo, sem que nenhuma das duas dinâmicas se imponha uma sobre a outra. Essa situação leva a deslegitimação dos atores, a desgastes com relação aos acordos e a dúvidas sobre processos de paz futuros, bem como obriga a que se repense a estratégia de guerra e o papel militar na construção da paz.

Estrutura do sistema de segurança e defesa na Colômbia

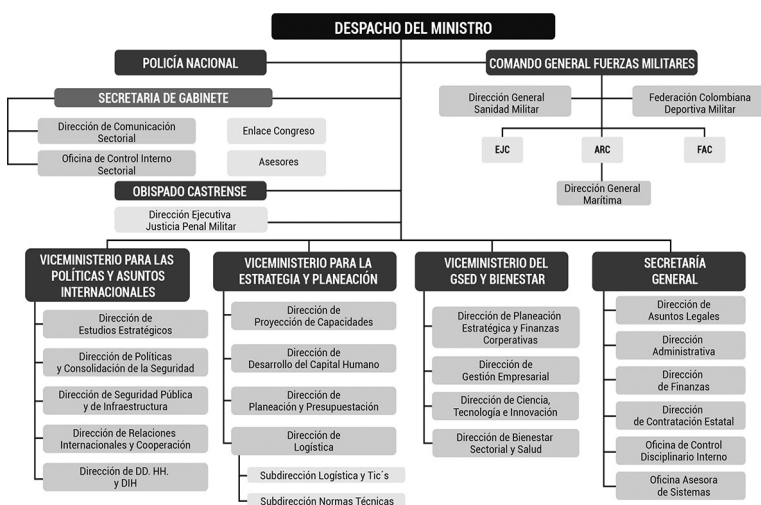
Na Colômbia, existe uma tarefa clara para a Força Pública e, em particular, para as FM. A Constituição política da Colômbia (Corte Constitucional, 2016), em seu capítulo 7, dispõe:

> Artigo 216. A Força Pública estará integrada exclusivamente pelas Forças Militares e pela Polícia Nacional. Todos os colombianos

estão obrigados a pegar em armas quando as necessidades públicas exigirem para defender a independência nacional e as instituições públicas. A Lei determinará as condições que isentam o serviço militar e as prerrogativas de sua prestação.

Artigo 217. A Nação terá para sua defesa Forças Militares permanentes constituídas pelo Exército, pela Marinha e pela Força Aérea. As Forças Militares terão como finalidade primordial a defesa da soberania, a independência, a integridade do território nacional e da ordem constitucional [...].

A Força Pública, estabelecida dentro da ordem constitucional, encontra-se no Ministério da Defesa e determina seus planos a partir das políticas de Defesa e Segurança, uma vez que a Colômbia não possui uma lei de Segurança e Defesa que organize um sistema de segurança ou defesa. A Figura 7.1 mostra a estrutura do Ministério da Defesa.

Figura 7.1 – Estrutura do Ministério da Defesa

Fonte: Ministerio de Defensa (2013).

Como se pode ver na Figura 7.1, os dois órgãos centrais para a segurança e a defesa do país e de seus interesses são a Polícia Nacional e as FM, que constituem a base sobre a qual se desenvolvem todas as políticas do governo a respeito desses temas, prevenindo e contendo ameaças, riscos e problemas de convivência cidadã. As FM, por sua vez, se dividem no Exército Nacional da Colômbia (ENC), com capacidade de operações terrestres, na Força Aérea Colombiana (FAC), que se encarrega de toda dimensão aérea e espacial da Colômbia, e, finalmente, na Marinha Nacional da Colômbia (MNC), encarregada da proteção dos mares e rios. Essas três são as FM e, em conjunto com a Polícia Nacional, compõem a Força Pública do país.

Isso posto, o Plano Nacional de Desenvolvimento do atual governo estabelece no pilar "legalidade" a necessidade de desenvolver "Segurança efetiva e justiça transparente para que todos vivamos com liberdade e em democracia. Consolidação do Estado Social de Direito, para garantir a proteção da vida, honra e bens de todos os colombianos, assim como o império da Lei" (Departamento Nacional de Planeación, 2019). Dentro desse pilar, foram definidas linhas, entre as quais se encontram a "Segurança, autoridade e ordem para a liberdade: defesa nacional, segurança cidadã e colaboração cidadã" (ibidem), com destaque para os seguintes objetivos e estratégias:

1) Objetivos:

- Desarticular as diferentes organizações criminais que persistem no país;
- Diminuir a porcentagem de hectares de cultivos ilícitos na Colômbia;
- Realizar intervenção integral em zonas estratégicas que permitam substituir economias ilícitas por lícitas;
- Prevenir e punir crimes de alto impacto, melhorando a capacidade de reação das autoridades policiais;
- Fortalecer as capacidades de defensa e segurança nacional;
- Garantir a proteção dos líderes sociais ameaçados.

2) Estratégias:

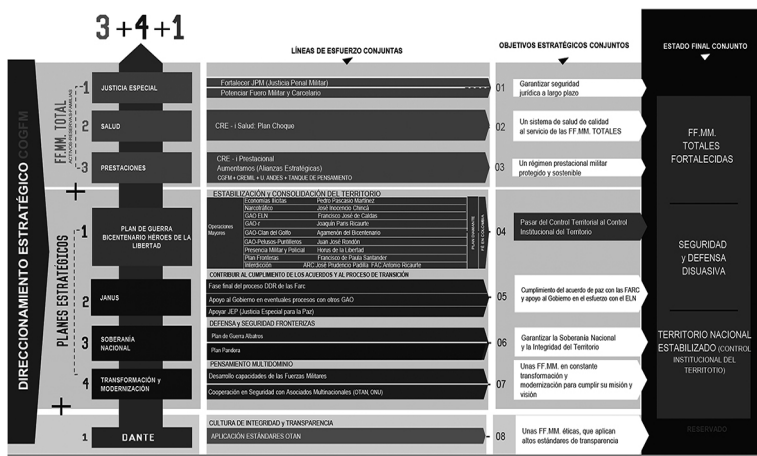
- Ativar as Zonas Estratégicas de Intervenção Integral (ZEII) para o fortalecimento do Estado Social de Direito e como uma ferramenta de transição do controle militar e policial para controle institucional;
- Desarticular as estruturas do crime organizado mediante o fortalecimento da investigação criminal e da articulação com a Procuradoria-Geral;
- Implementar uma política integral de luta contra as drogas, com ênfase na erradicação, na proibição, na prevenção do consumo e na transição de regiões afetadas pelos cultivos ilícitos para economias lícitas;
- Incrementar a efetividade do Sistema de Combate à Lavagem de Dinheiro para perseguir as fontes de financiamento do terrorismo e da delinquência organizada;
- Adotar uma política para a prevenção de riscos e a proteção de pessoas e comunidades vulneráveis, em particular as vítimas, os líderes sociais e os defensores de direitos humanos;
- Fortalecer o marco institucional e as capacidades estratégicas de defesa e segurança nacional para proteger a soberania, os interesses e os recursos estratégicos da nação;
- Formular uma Política de Segurança e Convivência Cidadã para prevenir o crime e aperfeiçoar as capacidades das autoridades policiais;
- Fortalecer a inteligência e a contrainteligência para identificar as oportunidades, os riscos e as ameaças que afetam a Colômbia;
- Modernizar os processos de planejamento do setor de defesa, assim como a eficiência, a competitividade e a sustentabilidade empresarial das entidades do setor;
- Fortalecer o Conselho de Segurança Nacional e ajustar uma estratégia de segurança nacional para a proteção dos interesses nacionais.

Seguindo a mesma linha, a Lei n.1.941, de 18 de dezembro de 2018, "[p]or meio da qual se prorroga, modifica e adiciona a Lei n.418 de 1997, prorrogada e modificada pelas leis n. 548 de 1999, n.782 de 2002, n.1106 de 2006, n.1421 de 2010 e n.1738 de 2014", em seu artigo 2º destaca o seguinte:

> O Conselho de Segurança Nacional poderá declarar zonas estratégicas de intervenção integral as regiões afetadas pela criminalidade que incidam sobre a segurança nacional, a fim de proteger a população e garantir uma ação unificada, coordenada, interagencial, sustentável e integral do Estado. Essas zonas serão objeto de planos especiais de fortalecimento do Estado Social de Direito, com prioridade para a prestação de serviços sociais e com medidas reforçadas de proteção à população. (Congreso de Colombia, 2018, p.1)

As zonas afetadas pela violência, portanto, convertem-se em zonas especiais delimitadas para intervenção, as quais contarão com programas especiais para o seu desenvolvimento e com uma abordagem de segurança que está consagrada na Política de Defesa e Segurança (PDS) do governo nacional.

> A Política [PDS] estabelece a possibilidade de focar os esforços nas áreas de interesse para a segurança nacional, que podem ser declaradas como Zonas Estratégicas de Intervenção Integral (ZEII). Tais zonas servirão para acelerar a intervenção do Estado por meio dos planos especiais com abordagem de segurança, articulados aos planos PDET elaborados pelas comunidades. A criminalidade, a população afetada, o controle das fronteiras, a proteção dos recursos naturais, a presença de economias ilícitas, a ação de grupos armados organizados e outros fatores associados à ilegalidade ou ameaças externas são variáveis que determinarão a implementação de dita figura por parte do Conselho de Segurança Nacional. (Ministerio de Defensa, 2019, p.14).

Figura 7.2 – Direcionamento estratégico do comando geral das Forças Militares

Fonte: Comando General de las Fuerzas Militares de Colombia (2018, p.2).

Essas zonas atualmente são conhecidas como "zonas futuro", as quais, na mesma lógica das ZEII, são concebidas "para dirigir uma ação estatal unificada que permita transformar os territórios e alcançar seu controle institucional, promovendo a legalidade, os empreendimentos e a igualdade" (Presidencia de la República, 2020). Essa estratégia do governo nacional deve ser acompanhada de um esforço por parte das FM, a fim de alcançar todo o território com capacidades e logísticas que permitam consolidar o território, ainda que a estratégia não se esgote nos esforços dos militares.

Nessa figura, são mostrados os planos estratégicos que foram desenhados para o deslocamento das FM, que se concentram nas operações de maior envergadura e na defesa da soberania nacional. A estabilização e consolidação do território, marcadas em azul, são o eixo central das ações militares destinadas à segurança nacional e à defesa dos interesses do Estado. Esse plano, chamado "Bicentenário", baseia-se essencialmente no ataque aos grupos armados organizados (GAO), os quais constituem a principal ameaça no território nacional.

Ou seja, o Estado colombiano, encabeçado pelo governo nacional e pelo setor de defesa, dispõe de uma série de planos, desenvolvidos a partir de uma PDS, que, partindo de um diagnóstico, busca articular e enfrentar os principais desafios para a estabilidade do país.

Passado, presente e futuro da educação nas Forças Militares e sua base teórica

As raízes da educação militar na Colômbia podem ser encontradas na formação da República, com a necessidade dos gestores desse processo de dar continuidade às organizações militares herdadas da Espanha. Com a chegada da dinastia Bourbon ao Império Espanhol, gerou-se uma série de mudanças, entre elas a criação das academias de formação militar em áreas específicas, tais como a artilharia, com a criação do Colégio Real de Artilharia no ano de 1764, em Segovia, e, posteriormente, a fundação da Academia de Engenheiros no ano de 1803. Essas mudanças favoreceram a transferência de conhecimento que, segundo Montgomery (1968), fortaleceram o poderio da Espanha como império.

Com a declaração de Independência, evidencia-se a necessidade de criar academias militares que dessem continuidade aos conhecimentos de alguns oficiais que haviam se formado na Espanha. De modo que, segundo Valencia (1993a), foi o coronel José Ramon de Leyva, que havia sido oficial do Exército espanhol, quem apresentou um plano de instrução, com o qual se pretendia dar treinamento aos futuros oficiais do Exército da recém-inaugurada República. Esse plano estabelecia treinamentos em aspectos como comportamento do oficial, assuntos legais, gestão administrativa, entre outros. Com isso, nasce a Escola de Formação de Oficiais em 1810, identificada como a primeira tentativa de criação de uma instituição de educação militar na Colômbia. Seguindo com as reflexões de Valencia (1993a), é importante ressaltar que nessa escola se formaram alguns dos futuros líderes da independência, como Caldas, Santander, Girardot e Maza.

Posteriormente, é criada a Escola de Engenheiros Militares, no ano de 1814, na cidade de Rionegro (Antioquia). Essa escola foi dirigida pelo sábio Antonio José de Caldas e, segundo Valencia (1993a), inicia a formação de oficiais na área de engenharia para as necessidades da nascente República. Nela eram ensinadas matérias relacionadas às ciências militares. Entretanto, infortunadamente, uma vez alcançada a independência no ano de 1819, os espaços de formação no interior da nação colombiana foram interrompidos por diferentes guerras civis que assolaram o país durante grande parte do século XIX. Isso fez com que o treinamento de oficiais passasse para um segundo plano e que fosse uma característica dessa época a designação dos oficiais de acordo com seus cargos políticos e suas capacidades econômicas para participar naquelas guerras civis.

A necessidade conjuntural que postergou a educação militar resultou em uma notável falta de profissionalização das organizações militares da época, deixando-se a instrução prática encarregada da educação militar. De igual forma, os debates que aconteciam na Europa, tais como as lições aprendidas das guerras napoleônicas, a formação de Estados-Maiores e, finalmente, a profissionalização dos oficiais dos exércitos e da Marinha dos Estados-nação modernos, não ocorreram em nosso país até a chegada do século XX.

Outro fator que influenciou a instrução militar durante o século XIX foi a falta de interesse por ameaças à segurança provenientes do exterior, centrando-se em ameaças internas e deixando de lado os estudos que se desenvolviam no mundo nessa época. Segundo Ardila (2015, p.312):

> [...] é evidente como o conceito de segurança estava estreitamente relacionado com a percepção de ameaças internas, materializadas nas guerras civis, cujo propósito era o estabelecimento de um modelo de governo que responderia ou aos postulados federalistas ou às condições de um Estado centralista. Nesse sentido, a concepção do conceito de segurança se projetava unicamente em termos do âmbito nacional e das esferas de políticas domésticas nele estabelecidas, o

que representa uma característica fundamental na visão que a Colômbia consolidou ao longo de sua história.

Uma vez terminadas as guerras civis e iniciado o século XX com eventos preocupantes para a conservação dos interesses nacionais, como foi a separação do Panamá no ano de 1903, evidencia-se a necessidade de formar um Exército e uma Marinha dirigidos por quadros profissionais. De acordo com as análises de Ardila (2015), a Colômbia descuidou-se de sua política exterior e da capacidade de análise do contexto internacional, o que permitiu desastres, como a interferência estadunidense no istmo e sua posterior perda.

Nesse cenário, chega ao poder o general Rafael Reyes Prieto, que, ao fazer uma revisão das principais tendências em matéria de educação militar no mundo, promulga uma reforma militar com a qual pretende fundar as bases da profissionalização das organizações militares na Colômbia, tomando como exemplo os modelos chileno e alemão.

Ao assumir o cargo de presidente, ele nota uma grave falência dos poderes do Estado que ele imputa, depois de quase 80 anos de guerras civis, à falta de um exército profissional que pudesse defender os interesses da nação. Iniciou-se, assim, em 1904, a reforma militar. Essa reforma, segundo Rodríguez (1993), baseou-se em dois pilares fundamentais: consolidar uma organização militar estável e fortalecê-la por intermédio da criação de escolas de treinamento de oficiais no Exército e na Marinha.

Assim, criam-se a Escola Militar em 1907 e, posteriormente, a Escola Naval. Como consequência dessas medidas, dois anos mais tarde é fundada a Escola Superior de Guerra, como um instituto chamado a capacitar militares de estrato superior, oferecendo cursos de aplicação e de Estado-Maior. Contar com essas instituições permitiu à organização militar na Colômbia melhorar seus processos de planejamento, tomada de decisões e construção de estratégias, com a formação, no ano de 1912, do Estado-Maior do Exército. Posteriormente, já sob a Presidência de Marcos Fidel Suarez, é criada a Escola Militar de Aviação, no ano de 1920, completando assim as escolas de formação de oficiais.

A criação dessas instituições permitiu adquirir capacidade de integrar experiências em conflitos internacionais, o que se experimentou no ano de 1932, quando do conflito com o Peru pela posse do trapézio amazônico. De acordo com Rodríguez (1993), as experiências resultantes dessa confrontação serviram para a construção de conhecimento na área de conflitos regulares. É importante mencionar que nossas FM são influenciadas pela doutrina alemã no Exército e pela inglesa na Marinha, enquanto, na Força Aérea, há influências das doutrinas francesa e suíça. Esses aportes continuaram aproximadamente até a década de 1950.

Atendendo ao chamado da Organização das Nações Unidas (ONU), a Colômbia participou do conflito entre a Coreia do Sul e a Coreia do Norte. Integrou-se a uma força multinacional na qual participaram 18 países sob o comando da ONU. Como expressado por Valencia (1993b), essa experiência se converteu em uma oportunidade para o Estado colombiano e suas FM conhecerem e aplicarem os últimos avanços na condução de operações bélicas, tomando os ensinamentos que os países aliados adquiriram na Segunda Guerra Mundial.

Entre os avanços, destacam-se o planejamento de operações, a inteligência, as operações logísticas, entre outros. Igualmente, a interação com oficiais, especialmente franceses e ingleses, atualizou os quadros colombianos nas estratégias contrainsurgentes, o que permitiu que, ao retornarem à Colômbia, estas fossem incorporadas aos currículos das escolas de formação. Segundo Valencia (1993b), isso gerou uma mudança na concepção que vinha desde os anos da violência política e avançou para uma verdadeira investigação científica sobre os fenômenos insurgentes que se formavam a partir da década de 1960.

A última etapa na evolução da educação nas FM da Colômbia iniciou estabelecendo a necessidade de alinhar dita formação com os padrões do Ministério da Educação e, com isso, consequentemente, criar carreiras profissionais na área das ciências militares e em outras áreas do conhecimento de apoio ao setor de defesa. Desde a Escola Militar de Cadetes José María Córdova, impulsionou-se a criação

de faculdades de engenharia, direito e economia para capacitar os futuros oficiais.

Essa experiência culminou na criação da Universidade Militar Nova Granada, que inicia plenamente sua fase de desenvolvimento até 1980 quando, por meio do Decreto-Lei n.84 de 1980, é outorgado a ela o caráter de centro universitário como uma unidade administrativa especial adscrita ao Ministério da Defesa. No ano de 2003, essa universidade passa a depender do Ministério da Educação como um ente autônomo de ordem nacional e com um regime orgânico especial, uma oferta educativa de alta qualidade para civis, bem como para membros da Força Pública Nacional, sejam estes ativos ou aposentados, e também a seus familiares (Universidad Militar Nueva Granada, 2015).

Igualmente, na Marinha se desenvolveram processos similares, resultando que a Escola Naval de Cadetes fosse reconhecida como universidade no ano de 1977. Hoje em dia, é possível verificar o desenvolvimento alcançado pelo sistema acadêmico das Forças Militas da Colômbia, pois suas instituições de educação realizam as funções de docência, investigação e projeção social por meio de programas de graduação e pós-graduação, alcançando, assim, a capacitação dos funcionários do setor de defesa, do governo colombiano e do público em geral. É importante ressaltar que um dos resultados mais importantes do sistema foi criar consciência da segurança como bem público, que gera interesse da sociedade colombiana e proporciona bem-estar a ela. Um dos grandes desafios da educação no setor de defesa se reflete no seguinte:

> [f]inalmente, aprecia-se que uma das necessidades mais claras da Força Pública é fortalecer seu capital humano, pelo qual se tem dado prioridade à abordagem de formação educativa. Embora seja verdade que contemplar essa necessidade e realizar ações no presente é positivo para mudar essa situação, essas orientações devem se manter no longo prazo para que possam ter resultados tangíveis e ser avaliadas de maneira correta. (Balaguera; Torrijos, Ardila; 2018, p.35)

Aproximações teóricas desde o behaviorismo e o construtivismo para a compreensão dos processos educativos das Forças Militares da Colômbia

Com a intenção de dar sustentação teórica ao desenvolvimento dos processos educativos no interior das FM da Colômbia, poderiam ser identificadas duas teorias de aprendizado que as sustentam e duas grandes etapas históricas que definiram sua utilização. Primeiramente, observar-se-á como a teoria behaviorista, com seus dois grandes enfoques, o condicionamento clássico e o condicionamento operante, definiu o desenvolvimento do ensino militar na Colômbia desde sua formação até aproximadamente a década de 1960. A partir de então, o construtivismo tem fornecido elementos teóricos para construir o sistema de formação militar.

Nas teorias de aprendizagem, o behaviorismo teve seu auge a princípios do século XX, nas quais as reflexões dos teóricos, principalmente europeus, como Pavlov, Thorndike, Skinner e outros, assentaram as bases dessa teoria. Seus experimentos se basearam principalmente na compreensão das respostas dos animais a experimentos que buscavam condicionar uma série de respostas, seguindo os estímulos que eram fornecidos a eles. A partir daí se desprende o conceito de condicionamento operante que basicamente é uma condição de tarefa que proporciona estímulos positivos e que, geralmente, será desenvolvida novamente por parte do sujeito a quem se expõe; igualmente, se produzido um estímulo negativo, o sujeito desistirá de realizar a tarefa novamente. Isso se reflete nas exposições de Domjan (2003), que assegura que ante um esforço positivo se produz um estímulo positivo, e, como resultado, uma resposta positiva a esse estímulo é reforçada; da mesma forma, ante um castigo se produz um estímulo negativo que suprime a taxa de resposta.

Um exemplo da aplicação dessa teoria poderia ser encontrado nos currículos por conteúdos temáticos nos quais se busca aplicar a metodologia transmissiva. Dessa forma, os currículos por conteúdos temáticos estão muito ligados à gênese do ensino das ciências, o que

ocorreu precocemente nas universidades: buscava-se transferir uma série de conhecimento por parte dos docentes, fazendo com que os estudantes fossem apenas objetos dessa transmissão. Isso foi intensificado no alvorecer da Revolução Industrial na Europa, na qual a educação era utilizada para padronizar as sociedades e produzir especialistas nas áreas industriais que requeriam as nações, deixando à parte a necessidade de cada um dos indivíduos (Diamond, 2016).

Com os currículos por conteúdos temáticos buscava-se uma organização sistêmica dos conteúdos que deveriam ser transmitidos aos estudantes para que desenvolvessem uma atividade específica. Enfatizavam-se o saber e a estrutura disciplinar, dando muita importância para a informação transmitida ao estudante com a finalidade de aprender uma profissão. Da mesma forma, essa metodologia buscava criar uma identidade nacional, organizando os indivíduos em setores que servissem ao propósito dos interesses dos Estados e da sociedade (Maldonado, 2012).

Por sua parte, Goñi (2017, p.4) afirma que "esse tipo de currículo dificulta as abordagens interdisciplinares e produz uma visão da profissão docente vinculada ao domínio dos conteúdos disciplinares, com escassa atenção às questões pedagógicas".

Na área da educação militar, o reforço positivo foi evidenciado nas prerrogativas de bem-estar que os estudantes recebiam quando cumpriam de forma correta as instruções do instrutor, reforçavam o aprendizado e o incorporavam aos saberes necessários pelo militar para o desempenho em uma situação de combate. Igualmente, ante uma resposta negativa dos estudantes, o instrutor fornecia um reforço negativo. Essa é uma marca da formação militar (Domjan, 2003).

Ressalte-se que a aplicação da teoria behaviorista no campo militar remonta a épocas tão distantes quanto o Império Romano, no qual, como expressado por Dado (2012), os estímulos positivos e negativos dentro da legião, depois das reformas de Mario, constituíram-se em uma ferramenta para melhorar os padrões de desempenho. Da mesma maneira, reflete a afirmação do historiador Josefo, quando afirma: "[o] general e o historiador judeu do século I, Flávio Josefo, descreveu o treinamento das legiões romanas como batalhas

sem derramamento de sangue, e suas batalhas como sangrentos treinamentos" (ibidem, p.42).

A tradição europeia, especialmente a prussiana e a inglesa que marcaram as pautas das reformas instauradas pelo presidente Reyes em nosso país, incorporou essa aproximação teórica na formação de nossos militares, refletindo melhor essa teoria na formação dos corpos de soldados, suboficiais e oficiais subalternos.

A segunda aproximação teórica está orientada ao construtivismo, teoria que tomando os aportes de Piaget, Vygotsky, Ausubel, Novak, Hanesian, entre outros, dá um giro na concepção da educação que se tinha até o momento. Isso foi alcançado entendendo-se que o processo de ensino-aprendizagem não é somente a aquisição e cópia dos conhecimentos disponíveis, mas também implica um processo constante de construção e desconstrução do conhecimento a partir de novas informações, comparando-as com conhecimentos anteriores.

Nesse sentido, os postulados teóricos do professor Paul Ausubel originam as teorias da aprendizagem significativa, que trata de explicar os processos mentais que finalmente terminam na aprendizagem. Segundo Ausubel (cf. Ausubel; Novak; Hanesian, 1978), toma-se como referência que o ser humano aprende por meio de camadas de conhecimento e que, nesse processo, ele compara os seus próprios conhecimentos com os que lhe são apresentados para construir os novos conceitos. Essa aproximação teórica permite um espaço de aprender desde o aprendido e aprender a desaprender.

Como exemplo pode-se ensinar a analisar tomando conteúdos específicos da história, fornecendo ao estudante as ferramentas para que ele possa relacionar episódios ocorridos no passado e acontecimentos que estão ocorrendo no presente. Dessa forma, ele aprende a identificar as variáveis e interconectá-las, e, com isso, é capaz de entender situações presentes com base em acontecimentos passados. Igualmente, adquire a habilidade analítica para projetar tanto os acontecimentos do passado quanto os do presente para o futuro. Quando se ensina história com essas características, o currículo não só se centra na descrição dos fatos históricos, mas também na capacidade que tem o estudante de analisá-los (Goñi, 2017, p.19).

É importante ter em conta que o construtivismo orienta a geração de competências, conceito necessário para alcançar a aprendizagem significativa. Dentro desse processo, as competências, especialmente as básicas, devem, portanto, seguir estes critérios: levando em conta os contextos de uso do conhecimento, expressados pelo professor Goñi (2017, p.76), os contextos pessoal-familiar e o social, no geral, devem ser considerados para decidir se uma competência é básica.

O contexto pessoal-familiar permite o desenvolvimento autônomo da vida do estudante que se reflete em seu aspecto familiar. A união desses contextos determina como o estudante enfrenta sua vida diária e como se relaciona socialmente, como se expressa em matéria de estudo: "a falta de competências sociais básicas, como o respeito às normas que devem ser seguidas em atos públicos, dificulta o desenvolvimento de qualquer atividade social, incluídas aquelas que devem trabalhar competências de ordem acadêmica e profissional" (ibidem, p.20).

Nesse sentido, a reflexão cumpre uma importante função sobre a prática das competências básicas profissionais do militar. Analisando a prática no desenvolvimento de competências profissionais, podemos inferir a seguinte ideia: "no desenvolvimento da formação profissional, as competências vão no sentindo inverso à formação que se inicia em teoria e depois busca sua aplicação prática" (ibidem, p.22). Dessa forma, afirma-se que a formação profissional se faz desde a práxis, gerando um espaço de construção de conhecimento e progredindo para dentro da área profissional. Essa situação nos convida a identificar que, ao enfrentarmos problemas diferentes, descobrimos que não existem problemas iguais, o que nos dá um espaço de oportunidade para aprender desde a diferença – e isso só conseguimos com a prática profissional.

A contribuição da Escola Militar para a construção da sociedade na Colômbia

Diante do cenário descrito e da resposta institucional destacada, fica sempre aberta a questão da educação militar como um processo duplo que gera um sistema fundamental de reflexão para as Forças: é o centro da formação dos militares em qualquer nível, e de tal maneira que alinha os princípios doutrinários e os difunde a todo o corpo; ao mesmo tempo que produz um processo de resposta do contexto para as Forças e gera processos de reflexão que buscam adaptar constantemente a instituição aos novos cenários e desafios. Nesse ponto, pode-se entender a liderança de uma força militar em uma sociedade como um guia reflexivo sobre o que ocorre. Nesse exercício acadêmico e militar, estudam-se a segurança e a defesa, suas novas realidades e, certamente, as possibilidades de resposta aos riscos e às ameaças que aparecem. A partir dessa dinâmica, é gerada uma liderança baseada no desenvolvimento das capacidades analíticas e acadêmicas com a possibilidade de se converterem em força efetiva dos militares perante a segurança; assim como um perfil de guia é construído diante daquilo que ocorre no país.

As academias militares são chamadas a cumprir um papel de análise e prospectiva para que possam estar constantemente em exercício de revisão do contexto e de suas novas variáveis, a fim de darem respostas efetivas. Embora não sejam órgãos estritamente consultivos dentro de um Estado, nem o são no caso colombiano, são a *alma mater* das FM.

Nesse sentido, poder-se-ia falar de um centro crítico e essencial de pensamento e liderança, não somente de instituições reprodutoras de capacidades militares e de dogmas doutrinários; devem ser o cenário de investigação militar por excelência, de modo que, a partir do estudo das realidades social, política, econômica e cultural do país, seja possível desenvolver as capacidades militares necessárias para um determinado momento.

A partir disso, entende-se um sistema articulado de educação em segurança e defesa com a sociedade em seu sentido amplo, de tal

maneira que a liderança militar apareça com as possibilidades institucionais e o reconhecimento social. Consequentemente, embora o país esteja consolidando uma lei de segurança e defesa que destaque a importância destas como bem público, é a partir do exercício acadêmico criterioso da educação militar e do diálogo aberto com a sociedade que se alcança a sinergia capaz de superar os desafios que se apresentam no cenário complexo no qual vive a Colômbia.

A política de nível castrense está inserida na PDS, respondendo às diretrizes do governo nacional, na consolidação da paz como uma garantia da prevalência do Estado de Direito, na segurança, na observância plena dos direitos humanos e no funcionamento eficaz da justiça em todo o território nacional. A PDS sob o conceito de legalidade tem fixado objetivos e estratégias fundamentais para o desenvolvimento do país e da instituição militar, abordando temas como a proteção dos líderes sociais e defensores de direitos humanos (Plano de Assistência, em espanhol Plan de Atención Oportuna – PAO), a Política de Paz com Legalidade, a Política Exterior, a Política Integral contra às Drogas, a assistência a desastres naturais e catástrofes, e a gestão de recursos naturais renováveis e não renováveis do país (Ministerio de Defensa, 2019, p.3).

Considerações finais

De acordo com o abordado, é possível concluir que a formação das organizações militares é produto de um desenvolvimento histórico, no qual o papel das ciências militares origina-se em uma atividade social tão antiga quanto as primeiras civilizações humanas: a guerra. Consequentemente, a educação converteu-se em um potencializador do poder de combate dos Estados e, por sua vez, em um espaço que cria identidade e coesão no interior dos exércitos, impactando o entorno social, político e econômico dos Estados.

Para o caso colombiano, desde a Independência, foi estabelecida a necessidade de criar centros de educação militar para capacitar os futuros líderes que construiriam a República, tendo como base os

conhecimentos dos espanhóis e ingleses. Acompanhado disso e ante a necessidade urgente de profissionalizar os quadros de comando, de modo a superar as guerras civis do século XX, o presidente Rafael Reyes Prieto buscou na doutrina prussiana as bases epistemológicas da formação dos oficiais do Exército, logrando a criação da Escola Militar e, posteriormente, da Escola Superior de Guerra e da Universidade Militar Nova Granada.

Também cabe destacar que a educação militar das FM é primordial no momento de assimilar as transformações de seu entorno, buscando desenvolver um pensamento e uma doutrina que permitam seguir adiante em momentos que aparecem como uma grande zona cinzenta para a atuação da Força Pública. Nesse sentido, o sistema de educação militar se converte em uma rota de reflexão e análise do contexto, uma vez que estabelece as bases institucionais para a possibilidade de futuro delas. No caso colombiano, estabeleceu-se uma dialética entre o contexto e a resposta institucional, já que, ao descrever esse exercício dialógico, buscou-se explicar a complexidade da segurança e da defesa na Colômbia desde uma aproximação teórico-conceitual e seu ensino como bem público.

Para compreender esse processo educativo dentro das FM da Colômbia, a análise realizada partiu das contribuições que são utilizadas pelo behaviorismo e pelo construtivismo. Assim, o reforço positivo foi evidenciado nas prerrogativas de bem-estar que os estudantes recebiam quando cumpriam de forma correta as instruções do instrutor, reforçavam o aprendizado e o incorporavam aos saberes necessários para o desempenho militar em uma situação de combate. Igualmente, diante de uma resposta negativa por parte dos estudantes, o instrutor fornecia um reforço negativo. O precedente se tornou uma ferramenta para melhorar os padrões de desempenho dos membros das FM.

Por último, as FM do futuro devem ser líderes para as reivindicações do contexto pós-conflito, fortalecendo o processo de formação educacional militar, o humanismo, a resolução de conflitos e a liderança de projetos que ajudem no desenvolvimento da comunidade, na superação da pobreza e na construção da memória histórica do país.

Referências

ARDILA, C. La frontera invisible entre la seguridad interior y exterior en Colombia. In: ALDAS, S.; DE SOUZA, S. (Ed.). *La multidimensionalidad de la seguridad nacional*: retos y desafíos de la región para su implementación. Madrid: Instituto Universitario General Gutiérrez Mellado, 2015.

AUSUBEL, D.; NOVAK, J.; HANESIAN, H. *Psicología evolutiva*: un punto de vista cognoscitivo. México: Trillas, 1978.

BALAGUERA, L.; TORRIJOS, V.; ARDILA, C. Visión desde Colombia. Roles de la Fuerza Pública colombiana en escenarios posconflicto. In: MINISTERIO DE DEFENSA (Ed.). *El rol de las Fuerzas Armadas en operaciones posconflicto*. Madrid: Ministerio de Defensa, 2018.

COMANDO GENERAL DE LAS FUERZAS MILITARES DE COLOMBIA. *Plan Bicentenario, Héroes de la libertad*. Bogotá: COGFM, 2018.

CONGRESO DE COLOMBIA. Ley n.1.941 del 18 de diciembre de 2018. Disponível em: http://es.presidencia.gov.co/normativa/normativa/LEY%201941%20DEL%2018%20DE%20DICIEMBRE%20DE%202018.pdf. Acesso em: jun. 2019.

CORTE CONSTITUCIONAL. Constitución Política de Colombia. 2016. Disponível em: https://www.corteconstitucional.gov.co/inicio/Constitucion%20politica%20de%20Colombia.pdf. Acesso em: ago. 2019.

DADO, S. *Legiones de Roma, la historia definitiva de todas las legiones romanas*. 3. ed. Madrid: Planeta de los Libros, 2012.

DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN. Pilares PND. Disponível em: https://www.dnp. gov.co/DNPN/Paginas/Pilares-PND.aspx. Acesso em: jun. 2019.

DIAMOND, J. *Armas, gérmenes y aceros*. Madrid: Debate, 2016.

DOMJAN, M. *Principios de aprendizaje y conducta*. 5.ed. Madrid: Thompson, 2003.

GOÑI, J. *Del curriculum por contenidos temáticos al curriculum por aprendizajes*. Una evolución y sus razones. Madrid: Universidad Internacional Iberoamericana, 2017.

KEAGAN, J. *Historia de la guerra*. Madrid: Turner Noema, 2014.

MALDONADO, M. *Currículo con enfoque de competencias*. Bogotá: Ecoe Ediciones, 2012.

MINISTERIO DE DEFENSA. Estructura del Ministerio de Defensa. 2013. Disponível em: http://www.mindefensa.gov.co/irj/go/km/docs/Mindefensa/Images/varios/organigrama 2013g.jpg. Acesso em: ago. 2019.

_____. Política de Defensa y Seguridad. 2019. Disponível em: https://www.mindefensa.gov.co/irj/go/km/docs/Mindefensa/Docu mentos/descargas/Prensa/Documentos/politica_defensa_deguridad2019.pdf. Acesso em: 1 jun. 2019.

MONTGOMERY. *Historia del arte de la guerra*. Barcelona: Aguilar, 1968.

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. Zonas futuro Zonas Estratégicas de intervención Integral. Disponível em: https://bit.ly/2JYGT6I. Acesso em: 1º abr. 2020.

RODRÍGUEZ, J. El Ejército del siglo XX. De Reyes a López. In: VALENCIA, A. (Ed.). *Historia de las Fuerzas Militares de Colombia*. Bogotá: Planeta, 1993.

SANTOS PICO, M. J.; ARTURO, P. S. *Diccionario político, estratégico y militar*. Bogotá: Escuela Superior de Guerra, 2010.

TYLER, R. *Principios básicos del curriculum*. Buenos Aires: Troque, 1977.

TZU, S. *El arte de la guerra*. Bogotá: Taschen, 2005.

UNIVERSIDAD MILITAR NUEVA GRANADA. Documentos institucionales. Bogotá, 2015.

VALENCIA, A. Circunstancias pre-independencia. In: VALENCIA, A. (Ed.). *Historia de las Fuerzas Militares de Colombia*. Bogotá: Planeta, 1993a.

_____. Participación en Fuerzas de las Naciones Unidas. In: VALENCIA, A. (Ed.). *Historia de las Fuerzas Militares de Colombia*. Bogotá: Planeta, 1993b.

8
Educação militar no Exército colombiano[1]

Libardo Antonio Tobón Martínez

Introdução

O Exército colombiano fez enormes esforços para melhorar seu modelo institucional e educacional, mas, para conseguir uma compreensão mais clara, é preciso examinar sua presença na história nacional.

O Estado colombiano experimentou de perto um período de desorganização e caos no que corresponde à organização militar e fiscal entre 1863 e 1885. A Colômbia foi estabelecida em um Estado federal chamado "Estados Unidos da Colômbia". Segundo a Constituição de 1863, "era possível estabelecer uma organização de nove Exércitos" (Klepak, 2012, p.139), o que revelava um nível absurdo de descentralização, de fato subvertido e caótico. Havia diferenças e conflitos não apenas entre os estados federados, mas também no interior de cada um. Coexistia um Exército Nacional, chamado de "Exército da União", mas, diante do nível de

1 Traduzido do espanhol por Cláudio de Carvalho Silveira, professor de Relações Internacionais na graduação e no Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGRI-Uerj) e membro do Grupo de Estudos de Defesa e Segurança Internacional (Gedes).

descentralização, constituiu-se na chamada "Guarda Colombiana" (Martínez Garnica, 2012). Era formada por um grupo de homens que estavam destinados a intervir nas hostilidades entre os mesmos estados. Porém, sua capacidade de resposta era realmente mínima, porque não excedia em tamanho aos vários exércitos existentes no estado. Além disso, dependia economicamente das contribuições desses mesmos estados.

Em razão disso, "as escolas militares formadas em 1848, 1861, 1883, 1891, 1896, todas tiveram vida curta, devido a um conjunto de fatores, [a mais importante sendo] a instabilidade permanente da vida política gerada pelas constantes guerras civis locais" (Pizarro, 1987, p.28). Várias tentativas fracassadas foram feitas para estabelecer uma escola militar, mas os fatores adversos no desenvolvimento político e social não permitiram avançar.

O período da chamada "Regeneração de 1896 a 1904" marcou uma tendência para alcançar melhores resultados no futuro próximo. Assim, "capacitar o corpo de oficiais do Exército foi um dos propósitos mais cobiçados para as reformas militares dos governos da Regeneração" (Klepak, 2012, p.141). As tentativas, no entanto, frustraram e continuaram com a chamada "Guerra dos Mil Dias", período no qual a Colômbia experimentou um de seus piores conflitos internos; uma luta que, produzida pelos dois partidos tradicionais, o liberal e o conservador, desestabilizou a Colômbia até meados do século XX. No geral, a educação no Exército era altamente descentralizada, praticamente se constituía em batalhões e em algumas escolas, com modelos diferentes para cada unidade militar.

No início do século XX, em meio a dificuldades e perspectivas, estabeleceram-se parâmetros para o Exército chileno implantar o modelo de seu Exército na Colômbia; um modelo prussiano, com influência alemã também. Na época, a Colômbia e a América Latina eram atraídas pelo modelo chileno em vista de seus triunfos bélicos no final do século XIX na América do Sul, que o consideravam um modelo exemplar.

O início do processo de profissionalização e reforma militar no que corresponde ao campo militar na Colômbia pode ser entendido

desde 1907; embora seja complexo determiná-lo com precisão, porque o estabelecimento desse novo modelo seria controverso e ainda mais estranho à realidade nacional. No entanto, podemos localizá-lo a partir desse ano, em razão da criação da Escola Militar de Cadetes (Esmic) e, posteriormente, da Escola de Suboficiais[2] (hoje, Emsub), em 1915.

Durante o século XX, enormes esforços foram feitos para aumentar o nível de profissionalização, mas, como assinala Klepak (2012, p.150), "desde o início dos anos 1990, [...] inspirada na nova Constituição, a instituição militar também assumiu a liderança [...] no redimensionamento de programas educacionais com o objetivo de fortalecer o treinamento de quadros de comando no conhecimento.

O verdadeiro esforço começa com a entrada no sistema de medição de padrões nacionais em educação no Instituto Colombiano de Avaliação da Educação (ICFES) pela Esmic e anos depois pela Emsub. No ano de 1999, também foi criada a Escola de Soldados Profissionais (Espro), que se concentrou na questão do treinamento militar. No início do ano 2000, houve progresso na melhoria constante da educação e na correlação com o treinamento militar. Porém, objetivamente, é em 2011 que o Exército inicia um verdadeiro processo de transformação estrutural. É a partir de então que o Exército colombiano, em meio a conflitos internos e uma transição sociopolítica, buscou maneiras de se estabelecer como uma Força Armada moderna e competitiva, interna e externamente. A transformação do Exército se deve a uma reestruturação quase total da instituição.

Como e quando surge o estímulo à mudança?

À educação militar no Exército colombiano foram incorporadas normas nacionais a partir de 1996, com a filiação ao ICFES pela Esmic e, por sua vez, uma mudança de foco no ensino superior a partir da Força, projetando-a com base no treinamento de pessoas com

2 Antes de 2000, era chamada de Escola de Suboficiais (Essub), e não era classificada como escola militar até 2000, quando foi reclassificada e nomeada como Escola Militar de Suboficiais (Emsub).

capacidade de pesquisa científica e geração de pensamento crítico. Por meio de uma série de mudanças, a Emsub também criou, a partir do ano 2000, a Tecnologia em Treinamento e Gerenciamento Militar (programa tecnológico) e, em busca do treinamento predominante e da reestruturação educacional dos suboficiais, iniciou um programa interno para obter reconhecimento pelo ICFES, processo que daria frutos devido à obtenção da validação em relação aos padrões nacionais. Atualmente, todos os seus programas são reconhecidos perante o Ministério da Educação Nacional.

No ano de 2006, conhece-se uma história interessante: a criação do Projeto Educacional das Forças Armadas (Pefa). Esse projeto incentivaria, com base em uma mudança que articulava o velho esquema, uma grande mudança no modelo educacional, alcançado em 2011. Com base nessas expectativas de mudança, a Emsub criou, em 2011, quatro tecnologias complementares, que atualmente concedem um diploma duplo aos graduados, e, da mesma forma, a Esmic começa a adicionar novos programas de graduação e pós-graduação. Assim, "[d]esde o ano de 2009, a instituição militar busca reduzir o treinamento de competência curricular nas escolas e o treinamento começou a buscar com êxito a excelência acadêmica" (Klepak, 2012, p.163).

As outras escolas, tais como Escola de Engenheiros Militares, Escola de Aviação, Escola de Comunicações, Escola de Inteligência e Contrainteligência, Escola de Logística e Centro de Educação Militar, conseguiram criar programas de graduação e pós-graduação, sendo classificadas como instituições de ensino superior perante o Ministério da Educação Nacional, com programas credenciados e com registros qualificados em seus programas.

Além disso, existe uma instituição de ensino superior chamada Escola Superior de Guerra que, por sua vez, é encarregada de treinar oficiais de alto nível, como coronéis e generais, no entanto essa instituição não pertence diretamente ao Exército, mas às Forças Armadas como um todo.

Quais são os níveis de formação acadêmica no Exército colombiano?

Para ingressar em uma das escolas, como oficial ou suboficial, existem alguns requisitos básicos, tais como: ser graduado (masculino ou feminino); estar na faixa etária entre 16 e 20 anos (oficiais) ou entre 17 e 23 anos (suboficiais); apresentar certificado de exame estadual (ICFES – Sabre Tests); não ter antecedentes criminais; e ser de nacionalidade colombiana. Todos os custos são por conta do candidato, e os cursos estão abertos aos que já estão no serviço militar ou não. No caso de soldados profissionais, é diferente: a pessoa deve ter realizado serviço militar obrigatório antes de ingressar na Espro.

A educação militar é de natureza profissional, tendo em vista que a Esmic é uma instituição de ensino superior registrada no Ministério da Educação Nacional. Assim, aqueles que se graduam na Esmic obtêm o diploma de profissional em Ciências Militares. Além disso, eles podem complementar seus estudos em outras carreiras oferecidas pela Esmic. Atualmente, a Esmic apresenta uma série de programas profissionais de graduação e pós-graduação que oferece aos futuros oficiais, como: Relações Internacionais, Educação Física Militar, Direito, Ciências Militares, Administração de Logística, Engenharia Civil (graduação). Também oferece programas de mestrado, como História Militar e Liderança Estratégica e Gestão de Talentos Humanos.

Na Emsub, são oferecidos cursos de educação tecnológica. A escola tem acordos com universidades que permitem ao suboficial aprovar créditos e alcançar um nível profissional posteriormente. Em outros casos, podem-se fazer cursos ofertados pela Universidade Militar Nova Granada,[3] em programas a distância ou presenciais, que oferecem prerrogativas exclusivas para os militares. Há ainda

3 A Universidade Militar de Nova Granada tem suas origens na Escola Militar de Cadetes em 1962, mas, em 1982, torna-se uma universidade independente. No entanto, mantém uma estreita relação com o Ministério da Defesa, oferecendo descontos e programas voltados para as Forças Armadas, além de diversos programas de nível superior e de livre escolha para toda a população.

programas acadêmicos oferecidos por outras instituições que podem ser homologados pela Emsub.

O modelo de educação anterior foi baseado quase preferencialmente na profissionalização dos oficiais. A Esmic sempre esteve na vanguarda dos programas de profissionalização, mas principalmente após o ano de 1963, quando começou como uma escola de estudos universitários, estabelecendo as faculdades de Economia, Engenharia, Direito Internacional e Diplomacia (ibidem, p.147). Por sua vez, a Emsub antes de 2000 tinha um caráter praticamente técnico e nem sequer era classificada como hoje com o *status* de instituição universitária tecnológica. Atualmente, possui os seguintes programas: Treinamento e Gerenciamento Militar (Tecnológico), Gerenciamento Público (Tecnológico), Criminalística de Campo (Tecnológico), Promoção e aplicação do Direito Internacional Humanitário e de Direitos Humanos (Tecnológico), Logística Militar (Tecnológica). Tanto a Esmic quanto a Emsub apresentam seus programas de registro qualificados e alguns avaliados como de alta qualidade.

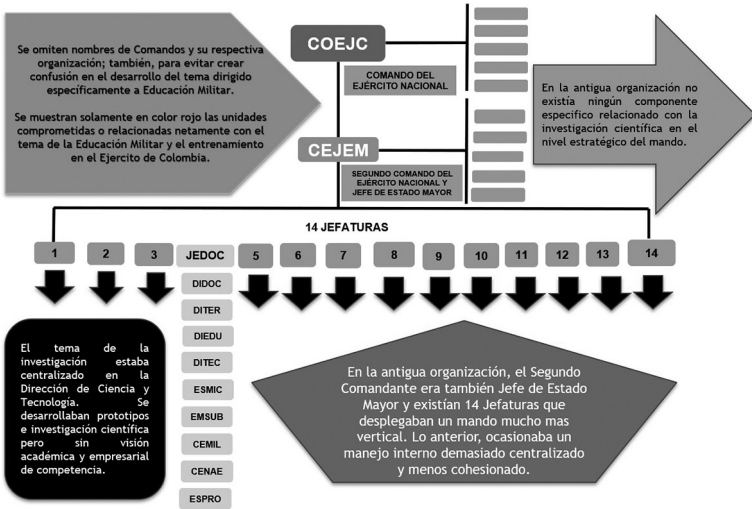
Em que consiste o treinamento de soldados? E como é o processo de incorporação à Escola de Soldados Profissionais?

O tema dos soldados no interior da Força é importante desde o serviço militar obrigatório. Atualmente, é proposto um único serviço militar que dura 18 meses. Internamente, aqueles que já são graduados podem prestar concurso no interior do próprio serviço (ou armas) ou incorporar-se à Esmic ou Emsub (para a Espro, o único meio de ingresso é o serviço militar). Isso depende de gostos e orçamentos, ou seja, ingressar na Esmic é algo semelhante a ingressar em uma universidade privada para se formar, enquanto cursar a Emsub é como entrar na universidade privada para fazer uma carreira na área tecnologia.

Contudo, ingressar na Espro depois do serviço militar não representa qualquer custo, somente requisitos físicos e técnicos. No caso

de soldados que não tenham concluído os seus estudos de ensino secundário e que serviram nas Forças Armadas, eles podem participar da Espro, e isso não representa qualquer limitação técnica. Alguns soldados com um diploma de bacharel ingressam na Espro e, por meio de seu trabalho como soldados profissionais, se inscrevem na Esmic ou na Emsub. Em algumas ocasiões, o Exército oferece cursos chamados de "extraordinários", os quais habilitam os soldados a se classificar de acordo com seu comportamento e sua capacidade técnica, entrando nas escolas (Esmic ou Emsub) por um tempo mais curto do que o estipulado sem tais cursos.

A Espro iniciou suas atividades em 2000, com a missão de treinar integralmente os soldados que acabavam de terminar o serviço militar e escolheram continuar como soldados que recebem um salário melhor do que recebem no serviço militar (durante o serviço militar, eles recebem apenas um bônus, que é inferior a um salário mínimo). A Espro, no entanto, não é uma escola de ensino superior, estando acreditada apenas como escola de treinamento militar. Tendo em mente a necessidade de dar suporte ao soldado para os desafios do mundo do trabalho, o Ministério da Defesa Nacional, em aliança com o Serviço Nacional de Aprendizagem (Sena), adotou, a partir de 2015, a modalidade educacional denominada Programa de Preparação para Aposentadoria de Soldados Profissionais (PPR). O Sena tem alta reputação no treinamento e oferece um alto nível de preparação que tem concentrado uma grande parte da população na Colômbia para a prática na capacidade técnica local de trabalho técnico e tecnológico. A preparação fornecida nessa instituição pública de ensino é financiada pelo governo, isto é, qualquer pessoa no país pode se preparar para o campo de trabalho no Sena e, no caso do PPR, também os soldados profissionais e fuzileiros navais.

Figura 8.1 – Organização do Exército colombiano antes de 2016

Os quadros vermelhos representam escolas e direções comprometidas com a educação militar e o treinamento. Essa organização está registrada na diretriz estrutural registrada na diretriz estrutural do Exército de 2016

Fonte: Elaborada pelo autor com base na organização que pertence ao Exército para a operação antes de 2016.

O que é o Programa de Preparação para Aposentadoria de Soldados Profissionais (PPR)?

Os soldados são licenciados por um período de um ano, quando estão perto da aposentadoria. Esse programa é fornecido exclusivamente ao soldado apenas para estudar, para atestá-lo na competência laboral necessária, concentrando-o no ramo do empreendedorismo. Nesse período, o soldado recebe a mesma remuneração, como se estivesse trabalhando. As fases utilizadas no desenvolvimento do programa são: orientação individual e aconselhamento para escolher a ocupação. A partir do diagnóstico, é escolhida a ocupação determinada pelo nível de escolaridade que o soldado possui. Aqueles que terminam o ensino médio antes da aposentadoria podem cursar o Sena. Além do treinamento acadêmico, o soldado recebe uma

orientação vocacional para aprimorar suas competências, habilidades de comunicação e afetivas, levando em consideração que ele esteve 20 anos na Força desenvolvendo atividades operacionais, que podem levar à visão diferente da realidade social.

Como o processo de transformação do Exército se desenvolveu a partir do ano de 2011, afetando positivamente a educação militar?

A transformação do Exército foi um processo baseado em um conceito norte-americano chamado "Exército multimissão". Esse conceito é orientado para um Exército com a capacidade de desenvolver ações de planejamento estratégico e enfrentar cada um dos desafios que surgem em um mundo globalizado. Concentrado em levar em conta novas gerações e sua visão de um Exército do futuro, a partir de 2011, foram planejados e desenvolvidos comitês de revisão estratégica e inovação (CRE-i), que começaram a revisar novas e antigas ameaças. A partir dessa iniciativa, documentos começaram a ser gerados, e a ideia foi criada para mudar definitivamente, além da estrutura interna, a doutrina. Em 2012, os CRE-i receberam nova denominação: Comitê Estratégico de Transformação e Inovação (Ceti). O Ceti concentrou-se na revisão da questão administrativa e em sua continuidade. Já em 2013, transmudou-se para Comitê Estratégico de Desenho do Exército do Futuro – Cedef (Cruz, 2018, p.7), cujo objetivo era dar continuidade ao processo de modernização e definição de novas capacidades da Força para enfrentar novas ameaças e desafios. Como consequência do trabalho desenvolvido entre membros do Exército, acadêmicos e cientistas criaram, em 2016, o Comando de Transformação Exército do Futuro (Cotef). O Cotef seria parte da nova estrutura do Exército que lideraria todo o processo de transformação da Força. A partir do Cotef, localizado desde o início na hierarquia como um dos comandos estratégicos do comandante do Exército, foi criado o Plano de Transformação (Petef 1.0):

> [...] [f]oi estabelecido um Plano de Transformação, PETEF 1.0, que instituiu linhas de esforço que contribuiriam para o sucesso dos acordos de paz, a estabilização e consolidação do território nacional [...] antecipar e reduzir o SAP (Sistema de Ameaças Persistentes) e o impacto das economias criminosas [...] um Exército em transformação forte, organizado, educado, equipado e motivado, focado no assimétrico e projetando-se em uma Força Multimissão. (Fundación Ideas para La Paz; Comando de Transformación del Ejercito, 2018, p.7)

O Petef 1.0 foi diretamente orientado para as intenções de estabilização e consolidação, no processo de assinatura do acordo de paz entre as Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia (Farc) e o governo nacional. Prevendo uma mudança da realidade social na Colômbia, essa abordagem correspondeu para alcançar a transformação definitiva da Força em um Exército, e, além de serem equipados e treinados, seus membros foram educados e organizados para enfrentar novos desafios.

Como o paradigma mudou a educação militar no Exército colombiano em nível organizacional e estrutural?

Com iniciativas como o Pefa, muitas mudanças na educação estavam no radar como base para uma mudança de paradigma. Todas as propostas foram comparadas à questão levantada em 2006 com o Pefa e começaram a mudar a realidade institucional em termos de disciplina acadêmica e cultura institucional.

A Figura 8.1 corresponde à organização do Exército antes de 2016. Em um dos tópicos relevantes, abaixo da hierarquia do Chefia de Educação e Doutrina (Cedoc), estava a Diretoria de Ciência e Tecnologia (Ditec), responsável pela área de inovação e pesquisa para todo o Exército. Para o Exército, também havia sido importante avançar no tópico de pesquisa, mas não nas dimensões atualmente

apresentadas. Na velha organização do Exército, ciência e tecnologia não têm um importante campo de ação que incidiu sobre a academia como uma prioridade para a produção de novos conhecimentos. Na estrutura organizacional única, a Ditec foi responsável pelos aspectos de ciência e tecnologia.

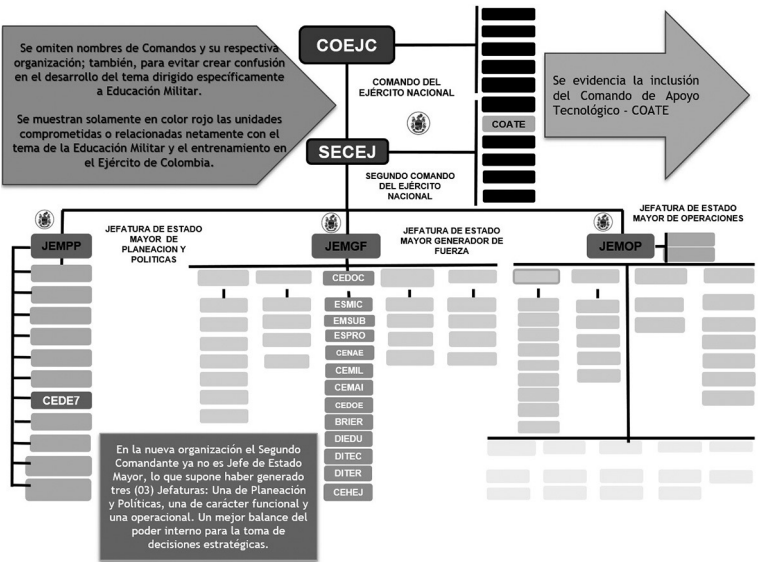
As escolas não procuraram ser categorizadas de acordo com um nível de competitividade com os grupos de universidades e instituições de ensino do país; simplesmente se desconheciam, no nível institucional, o valor da pesquisa científica e o impacto na categorização em comparação com a educação nacional. Essencialmente, desconhecia-se que a instituição possui capacidade abundante de conhecimento e experiência, que poderia ser usada para produzir desenvolvimentos internamente e para atender às necessidades, inclusive de gerenciar projetos externamente no nível de negócios.

No âmbito acadêmico direto, no qual se relacionam ciências formais, como a lógica e a matemática, ou empíricas, como as ciências naturais e sociais, antes de 2016 não havia um interesse muito amplo por causa da atitude dos comandantes; de fato, um grande ceticismo foi gerado em relação às ideias contrárias ao que já existia. O Exército havia desenvolvido o meio antes do ano de 2011, porque o modelo educacional era quase puramente orientado ao treinamento. Esse modelo sempre esteve em constante desenvolvimento, baseado, de fato, no sistema de educação norte-americano, principalmente após o ano 2000, devido às questões internas de ordem pública e em razão do maior foco e da intensidade no combate à subversão. Nesse sentido, fundir o treinamento com a academia era um desafio real e dependeria de transformar quase totalmente a organização do Exército.

A articulação entre a academia e o treinamento militar tem sido uma luta efetiva não apenas do Exército, mas também das Forças Militares colombianas. As Forças Militares, antes de 2011, eram muito céticas em relação à combinação das duas áreas (acadêmica e treinamento), ou seja, no âmbito militar interno, as Forças Armadas tinham carreiras derivadas das ciências sociais, como filosofia ou ciência política, e tornaram-se problemáticas diante do

desenvolvimento estrutural e crítico que instituíram no ser humano que foi treinado como militar.

A recusa de épocas anteriores em reconhecer a falta de senso crítico dentro da Força, em treinar pessoas com uma ampla abordagem de várias questões, causou, naturalmente, falhas no sistema, problemas legais no campo operacional e, portanto, visão limitada dos comandantes em relação aos padrões mutáveis da ordem global e aos novos desafios das Forças Militares. Após falhas operacionais, confrontos legais, más apreciações na mídia por falta de comunicação estratégica e pessoas com abordagens abrangentes, os comandantes militares forneceriam os insumos para implementar a reforma anos depois, com a mudança no modelo institucional e educacional interno.

Figura 8.2 – Organização do Exército da Colômbia desde 2016

Observa-se nos quadros vermelhos como o esquema correspondente à educação militar é estendido para o nível estratégico. Essa organização está registrada na diretriz estrutural do Exército em 2016.

Fonte: Elaborada pelo autor com base na organização que substituiu a antiga organização Exército para o seu funcionamento depois de 2016.

A mentalidade de curto prazo e sem foco em relação à verdadeira missão e ao desenvolvimento de atividades destinadas a proteger os estabelecimentos e as pessoas em suas ações seria um caldo de cultura para enfrentar uma mudança abrangente e alcançar um nível institucional melhor. Concluiu-se que isso só seria alcançado com a educação de homens e mulheres, a fim de guiar criticamente a instituição a um modelo de transformação, de eficácia e eficiência em seus processos orientados à Segurança Nacional.

A nova organização (Figura 8.2) causaria, como todas as mudanças, descontentamento, confusão e más percepções dos gestores que pretendiam continuar com o antigo modelo institucional. Para os comandantes antiquados e menos abertos, representava um desafio real. Alguns gestores assumiram a mudança com muito estupor, fingindo com sua hierarquia manter o modelo antigo. Todavia, apesar das resistências, o novo desenho institucional, endossado em todos os níveis governamentais, seria implementado.

De uma perspectiva mais ampla, foi desenvolvida a nova estruturação do sistema de educação militar e atualmente está sendo utilizado um modelo holístico, que é muito mais exigente diante dos desafios internos e das demandas externas. A área de ciência e tecnologia expandiu sua gestão, agora com três componentes:

- A Ditec, que já existia na primeira organização e tinha, por sua vez, toda a responsabilidade pela pesquisa científica. Porém, isso foi direcionado apenas ao gerenciamento de projetos até o modelo do protótipo e nada mais (se o projeto foi concluído).
- Na nova organização do Exército, foi criada a Direção de Planejamento Ciência e Tecnologia (Dipte), responsável por gerar as orientações estratégicas da ciência e da tecnologia dentro da Força com uma visão estratégica. A Dipte, por sua vez, pertence ao Departamento de Educação Militar (Cede 7), que, além de ter a Dipte em sua organização, possui uma diretoria de educação militar exclusiva para o planejamento estratégico no nível do Exército e uma diretoria de planejamento de treinamento.

- Além disso, foi criado o Comando de Suporte Tecnológico (Coate), responsável por gerenciar os projetos produzidos pelos centros e grupos de pesquisa do Exército, no nível empresarial.

Essa estrutura está sob a direção do Ministério da Defesa Nacional e sua Diretoria de Transferência de Tecnologia, e resultou na redução de custos no Exército.

Na questão sobre adquirir os elementos necessários para cumprir sua missão, o Exército geralmente promove contratações externas. Para o Ministério da Defesa, a principal intenção tem sido tentar minimizar a dependência e tirar proveito do conhecimento dentro das Forças para alcançar um nível de autossuficiência. Essa nova estrutura também gerou um desejo de ser competitivo, e isso pode ser alcançado posicionando os grupos de pesquisa em altos padrões, superiores até o desenvolvimento das universidades no país. Como resultado do avanço sistemático ao longo dos primeiros resultados da nova organização, os grupos do Exército, na última edição em 2019 da pesquisa, melhoraram significativamente a sua categorização pelo Ministério da Ciência e Tecnologia, ocupando posições de alto nível, que demonstram mais desenvolvimento científico de suas escolas.

Como a educação militar está posicionada no sistema nacional de educação?

Em relação ao campo das ciências militares como tópico geral, não há muita competição; de fato, as únicas instituições de ensino superior do país que se concentram nessa questão são as escolas das Forças Militares (escolas do Exército, da Marinha e da Força Aérea). No tocante às demais carreiras, que podem competir com as universidades do país, como a Escola de Logística, estão posicionadas no *ranking* nacional no estrato médio, isto é, não apresentam uma posição importante, mas aceitável em relação às notas acadêmicas nacionais.

O mesmo vale para a área de engenharia, aviação ou programas de pós-graduação ministrados pelo Centro de Educação Militar; tampouco apresentam um nível consideravelmente bom, para determinar se são competentes em relação ao *ranking* nacional de educação. De fato, nos últimos anos, a Esmic esteve localizada em posições menores em nível nacional. A Emsub, por sua vez, também está localizada em faixas aceitáveis. A Escola de Inteligência e Contrainteligência, que, na verdade oferece cursos de mestrado, não desempenho considerável, e sua classificação seguem o mesmo padrão. O ponto é que não são apenas essas instituições que têm baixo desempenho. No sentido restrito e verificável, a Colômbia ocupa as últimas posições na educação em todo o mundo há vários anos. Quais fatores podem estar afetando tal desempenho? Um problema interno ou simplesmente o modelo nacional de ensino poderia determinar o baixo nível de resposta educacional no nível das instituições, especialmente as militares.

Um problema interno à Força poderia ser a falta de atenção à educação. É possível que o modelo complementar de ensino de carreiras esteja sendo tomado como um requisito simples e não como um requisito no nível de competência que os membros da instituição devem alcançar no desenvolvimento de carreiras profissionais e tecnológicas. Em termos de treinamento militar, a Colômbia provou ser superior quando comparada com outros Exércitos, o que foi validado em exercícios militares realizados no âmbito latino-americano.

O problema do modelo educacional nacional também pode estar permeando a educação militar, isto é, se um bom nível não for alcançado globalmente pelas melhores instituições do país, talvez os maus resultados sejam de natureza nacional e não possamos apontar um fraco desempenho apenas das instituições educacionais do Exército. A conformidade acadêmica e de treinamento é complexa, além da cultura militar e de uma infinidade de atividades e ordens militares que surgem constantemente nas escolas, ou seja, questões como cerimônias, reuniões, desfiles, ordens com atividades que saem do contexto diário do currículo em cada uma das modalidades e em cada uma das escolas (treinamento e academia) podem estar alterando

o correto desenvolvimento da educação nas escolas do Exército, isto é, o desenvolvimento educacional deve ser rigoroso e não deve ser interrompido. Por esse motivo, é importante colocar nas posições diretivas das escolas oficiais e suboficiais que apresentem uma preparação educacional de alto nível, para que eles entendam a importância da formação acadêmica como algo transcendental e não simplesmente como uma questão complementar.

Atualmente, o Exército, com o objetivo de ser mais visível diante das demais instituições públicas do país, pretende apoiar a criação da Universidade do Exército, um projeto adicional baseado também do modelo norte-americano. Esse é um projeto ambicioso, mas que não guarda coerência com o desenvolvimento educacional interno. A Universidade do Exército nos Estados Unidos é, de fato, uma questão bem fundamentada e adaptada a uma realidade social que eles podem lidar com seu desenvolvimento institucional e jurídico que não pode ser automaticamente transladado para a Colômbia. No Exército colombiano, esse projeto tem como objetivo unificar todas as escolas em uma única universidade, o que contradiz o processo de construção educacional nacional. De fato, com o modelo atual e sem uma mudança estrita nas normas legais que governam o Exército, a fim de concentrar-se não apenas nos oficiais, mas em todos os militares, parece desnecessário adotar essa abordagem apressada e estranha à realidade institucional, que poderia complicar ainda mais as coisas.

Existem disciplinas que não permitem alcançar o comando supremo da Força? E como isso afeta o treinamento educacional do oficial, do suboficial e do soldado da Força?

Depois de descrever o processo de transformação pelo qual o Exército passou nos últimos anos, parece que não havia carreiras às quais foi negada a entrada na instituição, mas, de fato, poderíamos examinar disciplinas como filosofia, antropologia, sociologia

e ciência política, para citar algumas, que, por dentro, não têm um desenvolvimento amplo ou simplesmente não são ensinadas diretamente. No entanto, as necessidades de ampliar a estrutura intelectual e o planejamento diante de questões desconhecidas forçaram externamente a incorporar profissionais para praticá-las. No Exército colombiano, o pessoal civil é contratado para trabalhar em questões específicas ou então se incorporam militares para exercerem atividades administrativas. Embora sejam oficiais, não realizam tarefas relacionadas ao combate. Sua missão depende de exercício no campo para o qual foi incorporado pela Força. O mesmo acontece para especialidades nas áreas da saúde ou engenharia.

A missão institucional do Exército visa ao cuidado da soberania nacional; portanto, para os comandantes, é possível pensar que todas as atividades devem ser direcionadas à guerra. Esse pensamento específico, inicialmente, já é uma visão limitada da realidade diante do processo de desenvolvimento social de um militar, isto é, encontramos uma ciência chamada "Ciências Militares", que se concentra de maneira abrangente no desenvolvimento intelectual das Forças Armadas, orientada para a consecução correta de sua missão. Um tema é o desenvolvimento intelectual das Forças Armadas e o outro é o treinamento militar; ambos dependem de um desempenho abrangente, que leva essa pessoa a gerar um espírito centrado de maneira holística no desenvolvimento pessoal e na tomada de decisões importantes no campo da guerra e no aprimoramento institucional, em tempos de paz.

A abordagem atual do Exército determina um grau mais amplo de oportunidades de profissionalização que, por sua vez, gera um escopo diferente e uma visão mais prospectiva das diferentes atividades da instituição; mas, internamente, há uma falha que afeta tanto o treinamento educacional quanto o desenvolvimento das competências do oficial, do oficial não comissionado e do soldado e para o qual é inútil, no momento, criar a chamada "Universidade do Exército". A carreira do oficial e do suboficial é orientada legislativamente pelo Decreto n.1.790 do ano 2000, que regula os padrões de carreira dos oficiais e oficiais não comissionados das Forças Militares (o soldado

não está incluído). Além de ignorar o soldado, no decreto não está especificado que habilidades devem possuir o comandante e os comandados. Ademais, não deixa claro que aquele que chega ao oficialato por meios meramente acadêmicos, sem comandar tropas, estará impossibilitado de chegar aos postos de comando. Assim, a atual legislação criou confusão e desperdício de recursos humanos nas Forças.

O treinamento acadêmico deve ser aproveitado para o desempenho de funções adicionais, não apenas para fornecer educação de alta qualidade para mostrar que as Forças estão na vanguarda. Nessa área, falta organização, porque o que visa à melhoria da educação é o desenvolvimento institucional, mas, da maneira que está estruturada, é um desperdício de recursos. Para os soldados, é pior: muitos deles se prepararam academicamente por conta própria, mas não encontram postos de trabalho no interior da instituição, tendo que deixá-la após anos de dedicação.

Conforme a visão anterior, não se pretende apontar que o Exército está se perdendo; pelo contrário, está no caminho certo no processo de aprimoramento acadêmico. Porém, enquanto não se alterar a lei, esses esforços acadêmicos e o trabalho interno continuarão a depender da contratação de pessoal externo para executar tarefas para as quais há pessoal treinado internamente, mas impedidos de fazê-lo pela própria organização legal da profissão militar.

Como conseguir uma articulação melhor do desenvolvimento social interno no Exército?

A articulação do desenvolvimento social interno deve ser um tópico totalmente viável para alcançar objetivos claros em uma instituição ou organização; caso contrário, todo esforço será em vão. Não existem apenas fatores ou decisões legislativas contrárias à nova dinâmica mundial e ao enfrentamento dos desafios institucionais, mas fatores antropológicos que impedem a materialização de um projeto educacional coerente e diferenciado no Exército da

Colômbia. Compartilhamos a visão de Villamil (2020, p.43), em seu estudo sobre o significado, âmbito e as possibilidades de transmodernidade, no qual argumenta:

> Uma instituição que nega seu povo nega a si mesma, não conhece sua própria composição cultural e antropológica, e, portanto, carece de uma identidade específica que cause múltiplos conflitos internos, a ponto de limitar o desenho de um projeto institucional consistente com os desafios que sua própria realidade exige; sua própria realidade; por esse motivo, é comum encontrar a incorporação de iniciativas estrangeiras como propostas de soluções para os problemas mais relevantes da Força, sem levar em consideração um estudo sério da diversidade antropológica, cultural, social e política que compõe a instituição militar. Pode-se dizer que as instituições acabam sendo uma cópia em menor escala de uma deprimente realidade nacional racista, autoritária, patriarcal, que tende a não aceitar o próprio baixo conhecimento, e que a instituição se traduz em uma aparente presunção de brilho e sabedoria na verticalidade do comando; portanto, qualquer crítica está sujeita ao exercício do poder, e isso afeta negativamente o sentimento de pertencimento e o empoderamento do capital humano, o que se traduz em despesas desnecessárias de contratação, corrupção de seus membros e perda sistemática de oportunidades de crescimento institucional exponencial.

A Colômbia e os Exércitos latino-americanos vêm trabalhando em modelos centrados em uma visão eurocêntrica há vários séculos. No caso da Colômbia, a incorporação do modelo estadunidense sem pensar nas diferentes realidades sociais locais tem cobrado seu preço. De fato, a Colômbia apostou em ser o primeiro parceiro global na América Latina da Organização do Tratado do Atlântico Norte – Otan (Cruz, 2018, p.13). Desde 2006, foram feitas abordagens contínuas para participar de exercícios militares. A participação na Otan sugere uma vantagem no Exército, mas também uma desvantagem direta, considerando que o país ainda tem muitos problemas

de segurança interna a resolver. Diante dessa questão, Le Jeune (2010) aponta:

> [...] uma abordagem mais próxima do ser militar – para a Otan – pode ter dois objetivos efeitos para as Forças Armadas de um país: em primeiro lugar, leva a autoridades estais a repensar a estrutura de suas Forças Armadas como um resultado das demandas de operar na estrutura da Otan. Em segundo lugar, na exploração sobre as expectativas da organização, os governos promovem importantes programas de modernização das suas Forças em nível interno, mesmo que estabeleçam orientações para a transparência e o controle civil, a atualização de equipamento militar, a análise de novos fundamentos estratégicos etc.

O Exército da Colômbia obedeceu à abordagem de Le Jeune ao adotar um projeto de transformação desde 2011. Isso também foi promovido pelo frenesi de obter padrões organizacionais que o identificassem mais de perto com organizações como a Otan. Porém, seguir em concentrar o Exército em uma série de lutas externas neste momento é no mínimo imprudente, dadas as condições econômicas e de segurança do país hoje

Como descrito, a educação militar foi afetada pelos modelos, primeiro pelos europeus e hoje pelo estadunidense. Isso fez com que prevalecesse o modelo do Exército multimissões (visão *Respice Polum*), gerando uma doutrina chamada "Damasco",[4] que é um reflexo fiel da doutrina norte-americana. Ajustar-se aos paradigmas da modernidade é um objetivo, um desafio político, uma construção social que deve levar a um estado de eles serem reconhecidos e validados internacionalmente. No entanto, não se pode fazer isso pela mera imitação, sem levar em conta a realidade nacional, pois também a validação interna é importante, talvez a mais importante.

4 Mais informações sobre a transição da velha para a nova doutrina estão disponíveis em: <http://www.scielo.org.co/pdf/recig/v15n19/1900-6586-recig-15-19-00095.pdf>. Acesso em: 6 jul. 2020.

Considerações finais

O Exército colombiano fez grandes esforços para estabelecer um modelo educacional competente. Ele tem percorrido um caminho pedregoso que o levou a ser reconhecido como um Exército competente no campo de conflito irregular, devido ao confronto interno no país, que subsistiu por décadas, e apesar dos avanços, ainda não encontrou solução definitiva. No campo da educação, tem sido possível incorporar o ICFES para validar seus programas e o avanço no âmbito acadêmico; de fato, conseguiu se incorporar aos padrões nacionais não apenas com a Esmic, mas também com a Emsub e outras escolas.

As Forças Militares da Colômbia reconheceram que a educação e o treinamento militares são importante contribuição das ciências militares. Também se esforçam em compreender que a educação militar é resultado da composição das ciências da educação e das doutrinas militares tradicionais. É nesse caminho que o Exército colombiano tem apostado constantemente.

Nos últimos anos, o Exército se transformou de maneira exponencial, reestruturando-se internamente e adotando novos modelos organizacionais. No entanto, seus esforços têm esbarrado na questão legal, que não acompanhou esse processo de mudança. Tal questão precisa ser revista, o que deve ser feito em conjunto com o Ministério da Defesa, a fim de projetar corretamente seus recursos humanos sem desperdiçar energia e recursos na profissionalização adversa e difusa, que não contribui para a consecução de objetivos específicos da Força. De nada adianta ter oficiais com doutorado se sua *expertise* não é aproveitada pela instituição. A educação militar deve se concentrar no desenvolvimento institucional.

Sem dúvida, o Exército teve avanços concretos na educação militar, no treinamento e na projeção institucional. Consolidou suas escolas e acreditou-as no Ministério da Ciência e Tecnologia. Avançou no campo de pesquisas científicas e tem conseguido isso em nome da nova organização do Exército que permite maior dinamismo no campo acadêmico. Também conquistou maior e melhor relação com as universidades. Mas falta o compromisso do Exército de levar todo

esse conhecimento para se materializar em produtividade e resultados reais para a instituição.

Não basta tentar se parecer com o Exército estadunidense ou ser padronizado como os exércitos pertencentes à Otan. Os esforços devem ser orientados com uma visão geopolítica em nível regional, e, ao mesmo tempo, entender que os avanços na educação da Força devem ser projetados prospectivamente com todas as capacidades e habilidades que os membros estão adquirindo. O Exército colombiano realizou uma transformação e uma mudança de doutrina, o que não é fácil de estabelecer para nenhum Exército, e, embora tenha sido orientado para um modelo estrangeiro, é possível concentrá-lo em esforços dinâmicos que o ajudem a consolidar objetivos mais claros.

Referências

COLOMBIA. Decreto n.1.790: por el cual se modifica el Decreto que regula las normas de carrera del personal de Oficiales y Suboficiales de las Fuerzas Militares. Bogotá, 2000. Disponível em: http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1350718. Acesso em:

_____. Directiva estructural resultado del proceso de transformación. Bogotá: Ejército Nacional, Jefatura de Planeación y Políticas del Ejército, 2016.

_____. Directiva Plan Institucional de Capacitación n.00003. Bogotá: Ejército Nacional, Jefatura de Planeación y Políticas del Ejército, Departamento de Educación Militar, 2018.

_____. Directiva de Historia Militar n.000090. Bogotá: Ejército Nacional, Jefatura de Planeación y Políticas del Ejército, Centro de Estudios Históricos del Ejército, 2018.

_____. Directiva n.000153: Organización y funcionamiento del Sistema de Ciencia y Tecnología del Ejército. Bogotá: Ejército Nacional, Jefatura de Planeación y Políticas del Ejército, Dirección de Planeación de Ciencia y Tecnología, 2018.

_____. Lineamientos de educación del Ejército Nacional. Bogotá: Ejército Nacional, Jefatura de Planeación y Políticas del Ejército, Departamento de Educación Militar, 2019.

_____. Directiva permanente n.01072: Instrucciones para el cumplimiento del programa de preparación para el retiro de soldados profesionales del

Ejército Nacional. Bogotá: Ejército Nacional, Jefatura de Planeación y Políticas del Ejército, Departamento de Educación Militar, 2019.

COLOMBIA. Aspectos generales. Bogotá: Ejército Nacional, Escuela Militar de Cadetes "General José María Córdova", 2020. Disponível em: https://www.esmic.edu.co/. Acesso em: 6 jul. 2020.

______. Aspectos generales. Bogotá: Ejército Nacional, Escuela Militar de Suboficiales "Sargento Inocencio Chincá", 2020. Disponível em: https://www.emsub.mil.co/. Acesso em: 6 jul. 2020.

______. *Aspectos generales*. Bogotá: Ejército Nacional, Escuela de Soldados Profesionales "Soldado Pedro Pascasio Martínez Rojas", 2020. Disponível em: https://www.cgfm.mil.co/es/escuela-de-soldados-profesionales-ejercito. Acesso em: 6 jul. 2020.

CRUZ, F. Evolución de las Fuerzas Militares de Colombia: el camino hacia Otan. *Revista Fuerzas Armadas de Colombia*, Bogotá, v.XCI, ed. 246, p.6-12, dic. 2018. Disponível em: https://issuu.com/esdeguecol/docs/246. Acesso em: 6 jul. 2020.

DUSSEL, E. *América Latina*: dependencia y liberación. Buenos Aires: Editorial Fernando García Cambeiro, 1973.

FUNDACIÓN IDEAS PARA LA PAZ; COMANDO DE TRANSFORMACIÓN DEL EJÉRCITO. *La transformación del Ejército Nacional*: una mirada comparada con los Ejércitos más modernos del mundo. Bogotá: FIP, Cotef, 2018. Disponível em: http://ideaspaz.org/media/website/FIP_Transformacion_ejercito.pdf. Acesso em: 6 jul. 2020.

KLEPAK, H (Org.). *Formación y educación militar*: los futuros oficiales de la democracia. Buenos Aires: Resdal, 2012.

LAS MEJORES universidades de Colombia. Reporte de *ranking* de universidades en Colombia 2019. *Revista Dinero*, Bogotá, 2019. Disponível em: https://especiales.dinero.com/ranking-de-las-mejores-universidades-de--colombia-2019/index.html. Acesso em: 6 jul. 2020.

LE JEUNE, C. *New NATO Member States*: The Benefits and Drawbacks of Enlargement. Arlington, VA: The Land Warfare Papers, 2010 Disponível em: https://www.ausa.org/publications/ilw/ilw_pubs/Documents/LWP%2077_web.pdf. Acesso em: 6 jul. 2020.

MARTÍNEZ GARNICA, A. *Historia de la Guardia Colombiana*. Colección Bicentenario. Bucaramanga: Santander, 2012.

PIZARRO, E. La profesionalización militar en Colombia (1907-1944). *Revista Análisis Político*, Bogotá, n.1, p.6-30, mayo-ago. 1987.

ROJAS, P. Estudios militares. *Revista Científica General José María Córdova*, Bogotá, v.15, n.19, p.95-119, ene./jun. 2017. Disponível em: http://

www.scielo.org.co/pdf/recig/v15n19/1900-6586-recig-15-19-00095.pdf. Acesso em: 6 jul. 2020.

VILLAMIL, W. *El sentido, alcance y posibilidades de la transmodernidad desde el pensamiento de Enrique Dussel, para superar imaginarios de dependencia y colonialidad en las Fuerzas Militares*. Bogotá, 2020. Monografia (Graduação em Filosofia) – Universidad Nacional Abierta y a Distancia.

9
O processo de profissionalização das FAR cubanas e a concepção de "Guerra de todo o povo"[1]

Milagro Mengana Castañeda

Introdução

No ano de 1979, a Defense Intelligence Agency qualificou Cuba como "um dos países mais militarizados da América Latina" (p.I.1, tradução nossa). Após uma fase inicial do processo de institucionalização, a profissionalização do então Exército Rebelde permitiu a transição de uma organização composta por forças irregulares e sem formação militar para uma instituição consolidada que participou de importantes conflitos transatlânticos, como ajuda às lutas contra o *apartheid* e de liberação nacional. Assim nasceu as Forças Armadas Revolucionárias de Cuba (FAR).

Pode-se dizer que profissionalização das FAR se realizou por dois movimentos. Primeiro, pela formação de um exército regularmente equipado com armamento e técnicas necessárias para o desenvolvimento das capacidades de defesa da Ilha em um curto período de tempo após o triunfo revolucionário e, segundo, pelo desenho e

1 Traduzido do espanhol por Júlia Carvalho Junqueira, graduanda em Relações Internacionais pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista (FCHS-Unesp), *campus* de Franca, e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Pibic-CNPq).

pela implementação de um sistema educativo equiparado com as exigências das FAR.

No primeiro aspecto, apesar da consolidação apresentada nas décadas de 1970 e 1980 por meio da ação externa/internacional, as restrições impostas, especialmente econômicas, na década subsequente promoveram uma mudança do papel institucional, vinculando as FAR à economia doméstica como um aspecto da Segurança Nacional da Ilha, assim como a outras funções internas. Embora esse aspecto tenha refletido na redução do número de soldados, o sistema educacional continua consolidando-se. Exemplo disso é que, em meados da década passada, Cuba ainda era o país da América Latina com o maior número de graduados em cursos das Forças Armadas.

Contudo, se o processo de profissionalização das FAR na Ilha não pode ser compreendido como isolado da região, sua essência é diferente, pois caracterizada por uma concepção de Segurança Nacional baseada na "Guerra de todo o povo" e fundamentada em um conflito permanente com os Estados Unidos, o que lhe empresta uma característica própria. E esta é determinante para que se desenvolvam estratégias educativas que visam à continuidade da preparação da população civil para a defesa do país.

Nesse sentido, neste capítulo pretende-se descrever a inter-relação entre o processo de profissionalização das FAR e as capacidades de preparação da população cubana como parte de uma visão da Segurança Nacional da Ilha.

Do Exército Rebelde às Forças Armadas Revolucionárias: o processo de institucionalização

O triunfo protagonizado pelo Exército Rebelde constituiu apenas o início dos desafios da instituição a partir daquele momento. Segundo Mora (1999), a primeira fase do processo de formação das FAR constituiu sua própria *institucionalização*, porém, devido à necessidade de aprimorá-las em suas capacidades funcionais – dada a sua própria composição e organização em janeiro de 1959 –, pode-se

dizer que a *profissionalização* delas consistiu num processo simultâneo na etapa transitória do Exército Popular para um Exército Regular, como denomina Francisco Manuel Silva (2014, 2018).

Como apontado por Francisco Manuel Silva (2014), o Exército Rebelde, que teve um início difícil, passou de um reduzido número de expedicionários[2] a uma estrutura composta por sete frentes e duas colunas de guerrilha, estendidas por seis províncias do país. No entanto, continuou sendo um Exército irregular com uma alta mobilidade e composto fundamentalmente pela população do campo, por trabalhadores e estudantes provenientes de diversas cidades do país (ibidem, p.140). Nesse sentido, o ataque à Baía dos Porcos, em abril de 1961, ou ainda a Crise de Outubro de 1962[3] confirmaram a importância concedida pelo governo revolucionário, desde janeiro de 1959, ao aperfeiçoamento urgente da capacidade defensiva do Exército Rebelde e à sua reestruturação ao longo de toda Ilha (Giro, 2017, p.4).

As dificuldades iniciais residiram na estruturação de um Exército que respondesse aos fins políticos e sociais do novo governo, distanciando-se da política do anterior e que alcançasse a capacidade defensiva da Ilha diante de uma política que se tornou progressivamente agressiva por parte dos Estados Unidos, especialmente depois da declaração do caráter socialista da Revolução, em 16 de abril de 1961 (Castro, 1961).

Desse modo, em 1959 iniciou-se uma reestruturação dos institutos armados da Ilha, e assim, em 14 de janeiro do ano seguinte, por meio da Lei n.13, as disposições legais que regulavam as Forças Armadas existentes foram suspensas temporariamente, a saber: a Lei Orgânica do Exército, a Lei de Aposentadoria do Exército e da

---

2 De acordo com Silva (2014, p.140), a expedição de Granma composta por 82 expedicionários sofreu uma considerável redução ao chegar às terras cubanas, ficando reduzida, após o combate de Alegria de Pío, a 12 sobreviventes.

3 Conflito desenvolvido em território cubano, entre a União Soviética e os Estados Unidos, por causa da existência de mísseis de alcance médio no país caribenho.

Marinha de Guerra e o Regulamento Geral para o Exército (Cuba, 1959, p.43).

Na sessão celebrada em 3 de janeiro de 1960, mediante a Lei de Constituição do Governo, Fidel Castro foi nomeado como comandante e chefe das Forças da Terra, Mar e Ar da República, enquanto o comandante Raúl Castro, pelo Decreto n.377, de 2 de fevereiro de 1960, tornava-se o segundo chefe das Forças Armas (Bell; Caram; Lopez, 2006, p.16).

Segundo relato do coronel Juan Sánchez ([s.d.]), mesmo antes das iniciativas anteriormente descritas, Raúl Castro fora nomeado chefe do Estado-Maior Conjunto (11 de janeiro). Nessa condição, teria provido sua substituição pelo Comando Geral do Exército Rebelde e assumido sua chefia, por meio da qual desempenharia o papel de principal liderança militar do país. Paralelamente, foi estatuída a Lei n.100 (23 de fevereiro de 1959) que estabeleceu uma nova organização militar para Cuba: as FAR foram criadas por meio da integração do Exército Rebelde, da Força Aérea, da Marinha de Guerra e da Polícia Nacional Revolucionária.

Quando da estruturação das FAR, a organização estatal já contava com um Ministério da Defesa, tendo o comandante Augusto Martínez Sánchez como seu primeiro chefe, nomeado em 11 de janeiro, bem como contava com um Estado-Maior, dirigido pelo comandante Camilo Cienfuegos, que fora nomeado em 19 de janeiro. Posteriormente, no mês de abril, conheceu-se a primeira reestruturação do Exército Rebelde por meio da criação das Forças Táticas de Combate nas regiões do Oriente, Centro e Ocidente (Sánchez, [s.d.]; Silva, 2018).

> Este projeto incluiu as Forças Táticas de Combates, localizadas nas regiões e integradas cada uma delas por um regimento de infantaria, uma bateria de artilharia blindada, engenheiras e outras tropas técnicas que eram praticamente unidades de infantaria formadas. Da mesma forma, nas regiões sob o comando da desaparecida Guarda Rural, deslocaram-se sete regimentos da Polícia Revolucionária Rural, integrada por camponeses e trabalhadores agrícolas que realizavam missões de patrulha. (Silva, 2018, p.117)

Após a promulgação, em 16 de outubro, da Lei n.599, e como consequência da dissolução do Ministério da Defesa Nacional, constituiu-se o Ministério das Forças Armadas Revolucionárias (Minfar), por meio da Lei n.600, dirigido por Raúl Castro. Dessa maneira, desapareceram por completa as antigas instituições militares do governo precedente (Bell; Caram; Lopez, 2006, p.198-9).

Segundo o coronel Juan Sánchez ([s.d.]), o Minfar, desde o seu surgimento, assumiu distintas estruturas organizacionais. A primeira delas composta por dez departamentos, depois ampliados pela soma de outros dois departamentos, culminando na criação do Estado-Maior Geral como órgão de direção.

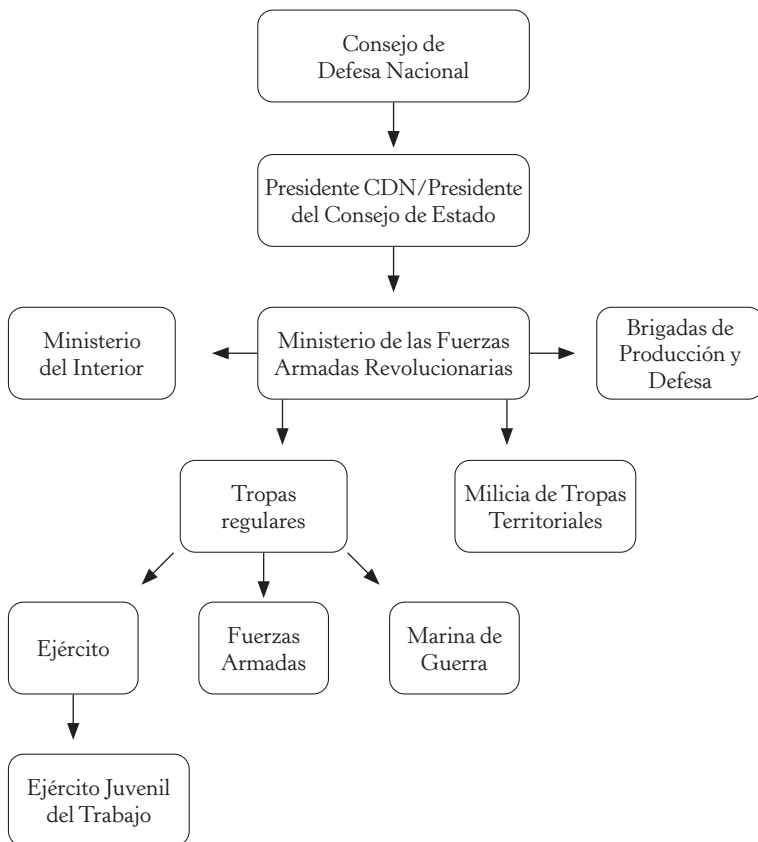
Já o processo de reestruturação das instituições do Exército, da Marinha e da Força Aérea foi mais lento, uma vez que o sistema defensivo foi complementado pelo destacamento de organizações que incorporaram a população civil para o fortalecimento da capacidade defensiva do país, até conformar o Sistema de Defesa Nacional, como apresentado na Figura 9.1.

Não há dúvida de que esse processo de institucionalização e incorporação das massas populares à defesa do país resultou em elemento-chave para enfrentar os desafios iniciais de um novo governo como "a luta contra os bandidos" ou Guerra de Escambray,[4] a própria invasão da Baía dos Porcos ou a Crise dos Mísseis. Assim, as FAR alcançaram, já no início de 1961, o número de 40 mil soldados e oficiais, comparável em tamanho ao Exército do período do governo de Fulgencio Batista (Hudson, 2002, p.288).

Portanto, a confluência de uma base popular do Exército Rebelde para o triunfo em 1959, o processo de institucionalização e o aumento das tropas em poucos anos exigia a capacitação e profissionalização de seus membros em cada uma das três Forças Armadas do país.

---

4 A Guerra de Escambrey ou, como é conhecida na Ilha, a luta contra os bandidos se deu entre os anos de 1960 e 1966 na região de mesmo nome, entre os grupos contrarrevolucionários e o governo cubano.

Figura 9.1 – Sistema de Defesa Nacional cubano

Fonte: Cuba (1995) e Donadio e Kussrow, 2016 (p.144).

Do papel de Defesa Nacional à internacionalização: o processo de profissionalização das FAR

Como mencionado inicialmente, a profissionalização das FAR em Cuba a partir do triunfo revolucionário e como resultado da dissolução das antigas instituições se manifestou em dois elementos: em primeiro lugar, a formação de um Exército regular altamente

capacitado e equipado, e, em segundo lugar, a partir do desenho e da implementação de um sistema educativo equiparado com as exigências e o novo contexto das FAR.

O desmantelamento das instituições armadas anteriores, como a Marinha ou o Exército, implicou a demissão da maioria dos militares que se mantiveram ativos após o triunfo revolucionário, enquanto centenas deles foram acusados e condenados por crimes de guerra (Silva, 2014, 2018; Hudson, 2002).

Desse aspecto, derivou, em primeiro lugar, a necessidade de formação dos oficiais que deveriam dirigir os diferentes níveis e forças das FAR, assim como suas diferentes especializações. Em segundo lugar, no que diz respeito à formação sistemática dos soldados das FAR, houve a necessidade de contínuo aperfeiçoamento e renovação da tecnologia implementada tanto no Exército como na Marinha de Guerra e na Força Aérea.

Em ambos os casos, a cooperação militar no que se refere a equipamentos, cursos ou treinamentos de pessoas por parte da União Soviética, Checoslováquia e República Popular da China foi essencial nos primeiros anos.

A renovação de equipamentos do Exército foi feita mais rapidamente do que nas demais instituições da Minfar. Para tanto, desde o ano de 1959 foram adquiridas armas como a Bateria de Artilharia Obus 105 mm e fuzis FAL, esses últimos de origem belga (Silva, 2018, p.127). Consequentemente, em maio de 1960, como parte "da preparação acelerada dos quadros do Exército Rebelde" (ibidem), enviou-se à República Socialista da Checoslováquia um grupo de oficiais para ministrar um curso de 13 meses sobre o armamento e a técnica, que, nesse mesmo ano, começaria a ser recebida diretamente da União Soviética.

A Força Aérea constituiu a segunda instituição na qual as ações de reestruturação começaram. A partir do ano 1961, foi produzida a atualização sistemática do equipamento fornecido pela União Soviética, enquanto também fornecia pilotos-técnicos, e promoveu-se a adaptação do modelo de organização da defesa antiaérea do país eurasiático.

Nesse sentido, o primeiro voo de um avião MIG-19P pilotado por um cubano aconteceu em 1º de dezembro de 1961, e a Ilha se tornou o primeiro país da América Latina a operar aviões supersônicos equipados com radar 10. Da mesma forma, Cuba foi um dos poucos países a receber a rara versão do caça-bombardeiro MiG-17AS, o que aconteceu em 1964 (ibidem, p.122-3).

Já a Marinha de Guerra Revolucionária, embora desde 1961 tenha recebido cursos profissionalizantes, foi a que mais demorou para iniciar a renovação do seu equipamento, somente a partir de 1964.

O primeiro treinamento aconteceu na Escola Naval Internacional da Marinha soviética, em Poti, no Mar Negro, entre os meses de abril e dezembro de 1961. Ali foram treinados 618 cubanos, divididos entre "12 equipes de torpedos, duas equipes de recuperadores de torpedos, duas equipes de mergulhadores, seis equipes para caça-submarinos pequenos (MPK) e seis equipes para caça-submarinos pequenos (MPK) Projeto 201" (ibidem, p.124).

Tal dinâmica de formação e profissionalização das FAR e o nível alcançado por elas se mostraram pela participação de treinamentos nas academias militares soviéticas e nas várias incursões militares de Cuba fora do seu território (Mastrapa, 2003, p.468-74; Latell, 2003).

Pode-se adicionar que é precisamente esse processo de profissionalização o fator que incidiu na evolução, no papel e na doutrina das FAR (Latell, 2003; Mengana, 2019, p.110-24). Se, durante os anos 1960 e 1970, eles estiveram limitados à defesa nacional contra as diversas ações promovidas pelo governo dos Estados Unidos, mais tarde e em consequência da profissionalização (Mora, 1999), o suporte logístico da União Soviética acarretou a doutrina de internacionalização. No caso da África, a Ilha apoiou os movimentos de libertação nacional, assim como a luta contra o *apartheid* na Argélia,[5]

---

5 A Guerra das Areias na Argélia foi a primeira intervenção das Forças Armadas cubanas em território estrangeiro. A participação cubana se produziu a partir da solicitação do então governo argelino atacado por Marrocos.

na Síria,[6] no Congo Brazzaville, em Angola[7] e na Etiópia[8] (Mengana, 2019, p.111).

Contudo, as FAR perderam sua importância internacional nos últimos 30 anos a partir da queda do campo socialista e, consequentemente, com o fim do plano de assistência da União Soviética, que era 13% do Produto Interno Bruno (PIB) da Ilha entre 1960 e 1990, caindo para 1,5% a partir de então (ibidem, p.114). A outrora qualificada como uma "das maiorias e mais modernas Forças Armadas do Terceiro Mundo" (Isla, 2017), com um contingente de 38 mil efetivos (1968), alcançando 70 mil (1970) (Domínguez, 1978, p.356) e atingindo 108.500 em 1990, foi reduzida drasticamente para 105 mil em 1995, chegando a 55 mil nos anos 2000 (Mora, 2004). Atualmente, segundo as estimativas, o contingente das tropas cubanas é de 50 mil (Global Firepower, 2020).

Apesar disso, a instituição tem realizado esforços para manter as capacidades defensivas do país, mesmo com a redução de recursos para a manutenção e modernização técnica e de equipamentos. O orçamento médio nacional dedicado à instituição durante os anos 1990 era de 716.530.000 pesos, aumentando para 1.536.950.000 pesos nos anos 2000 e 2.542.180.000 pesos entre 2013 e 2016 (Donadio; Kussrow, 2016, p.145). Contudo, segundo o índice da Global Firepower, a Ilha ocupava, em 2020, a 73ª posição no *ranking* mundial[9], à frente da 79ª posição alcançada em 2016 nesse mesmo *ranking* (Isla, 2017).

6 Na Guerra de Yom Kipur, as FAR intervieram a pedido do governo sírio. Embora tenham chegado quando o conflito já estava finalizado, as FAR entraram em conflito com as forças israelitas.

7 A Operação Cartola foi desenvolvida a pedido do governo de Agostinho Neto, e as FAR participaram da Guerra Civil Angolana e da Guerra de Fronteira Sul-Africana. Essa operação constituiu para os historiadores a maior vitória das FAR na África, que consequentemente levou à derrota do Exército sul- africano e do regime de *apartheid*, e à libertação da Namíbia.

8 A Guerra Civil da Etiópia e a Guerra do Ogadén, cujo resultado foi a derrota somali, tiveram participação das FAR a pedido do governo etíope.

9 *Ranking* estabelecido para classificar potências globais a respeito do seu potencial de força militar. Índice calculado para 108 países.

Diante da situação descrita, na década de 1990 houve uma ampliação no papel econômico das FAR em todo o âmbito doméstico, ao mesmo tempo que se consolidou seu papel de ator político no século XXI (Mengana, 2019, p.117-24). Nesse sentido, em concordância com seus pares latino-americanos, a presença das FAR se vinculou às atividades domésticas, tais como as econômicas, a ocupação de cargos políticos e outras funções determinadas pela Defesa Civil. Porém, diferentemente de seus vizinhos, Cuba não participou de missões de paz e não fez parte de forças multinacionais de intervenção em outros países como parte do processo de pacificação (Donadio; Tibiletti, 2012, 2014; Donadio; Kussrow, 2016, p.64).

Apesar de ter perdido uma certa relevância internacionalmente, a sistemática da capacitação de suas tropas e oficiais manteve-se como uma constante preocupação do governo cubano, refletindo no nível alcançado pelas instituições educativas adjacentes ao Minfar. O âmbito educativo constituiu, como já mencionado, o segundo aspecto profissionalizante da instituição.

Para cumprir com esse plano, desde 1959 surgiram diversas instituições educativas de níveis médio, técnico, superior ou de pós-graduação anexadas ao Minfar. Nesse sentido, a Academia Naval "Granma", a Escuela Interarmas "Lugarteniente General Antonio Maceo y Grajales", a Academia de las FAR "Generalísimo Máximo Gómez Báez", a Escola Interarmas "Mayor General José Maceo y Grajales", a Universidade de Ciências Médicas das FAR e o Colégio de Defesa Nacional são exemplos da evolução do sistema educativo no âmbito militar cubano.

Deve-se ressaltar a carência de informações públicas em relação às instituições de ensino superior (IES) vinculadas ao Minfar; embora, devido à estruturação da educação superior cubana, esses centros pertençam ao Ministério da Educação Superior (MES), as informações sobre elas deveriam ser públicas. Em *sites* internacionais relativos à educação, não existem informações referentes a Cuba nesse aspecto, e as mais recentes datam de 2011, conforme publicação sistemática da Rede Latino-Americana de Segurança e

Defesa (Red de Seguridad y Defensa de América Latina – Resdal) (Donadio; Tibiletti, 2012).

O Prontuário Estatístico da Educação Superior em Cuba indica a existência de 50 IES na Ilha, das quais nove são instituições de ensino militar (Ministerio de Educación Superior, 2019, p.12). Nessa relação, inclui-se o Instituto Superior do Ministério do Interior – que não será abordado neste capítulo.

Na Ilha, apenas *sites* oficiais, em especial o Cubadefensa, resumem todos os aspectos relativos às questões institucionais, científico-tecnológicas e educacionais das FAR. Neles, registra-se a inter-relação entre o âmbito institucional educativo e uma preocupação constante para o alcance das capacidades técnicas necessárias para a defesa nacional. Assim, há preocupação com o progresso em outros aspectos de infraestrutura, como os serviços médicos e a necessidade de informação.

Em sentido geral, os centros de educação superior das FAR têm como objetivos:

- Atualizar os oficiais a respeito dos avanços científico-tecnológicos e complementar sua capacitação para ocupar cargos superiores.
- Capacitar academicamente os oficiais para que alcancem estratos superiores profissional e cientificamente, e formar doutores em Ciências Militares.
- Desenvolver pesquisas científicas para fornecer assistência médica às tropas e o aperfeiçoamento do processo docente-educativo.
- Aperfeiçoar o processo docente-educativo, a excelência de professores e chefes, e a base material de estudo, assim como o conteúdo do ensino.
- Tornar-se uma base das tradições da medicina militar, de ética, ordem regulatória, disciplinar, porte e aparência militar e higiene, como parte do processo de formação e aprimoramento dos oficiais (Cubadefensa, [s.d.]h).

A Academia das FAR "General Máximo Gómez" (Ordem Antonio Maceo)[10] foi fundada em julho de 1963. Embora haja o desenvolvimento de curso ou graduação de especialização nas instituições restantes, a Academia foi qualificada como o "principal centro científico docente das FAR" (Trujillo; Cabrera, 2016) cuja missão é preparar oficiais para as ocupações superiores na cadeia de comando. Nesse sentido, em 2016, de acordo com a entrevista realizada por Trujillo e Cabrera (2016) com chefe do Departamento de Ensino (Órgano de Instrucción) da Academia, coronel Felipe García, eram oferecidas 13 especialidades para formação dos militares, bem como garanti-se a educação de primeiro grau, havendo de 70 alunos matriculados no segundo grau, e de 15 a 20 oficiais participavam do curso de terceiro grau. Da mesma forma, a Academia está autorizada para ofertar cursos de graduação, assim como mestrados e doutorados em ciências militares, pedagógicas, psicológicas e sociais (Cubadefensa, [s.d.]a). Nesse sentido e como é apontado pelo mesmo *site*, desenvolvem-se as seguintes especializações: "Primeiro Grau em Comando e Estado-Maior Tático", "Segundo Grau em Comando e Estado-Maior Tático-Operativo" e "Terceiro Grau em Comando e Estado-Maior Operativo-Estratégico".

Já o Colégio de Defesa Nacional (Coden), o qual ostenta a ordem "Carlos J. Finlay",[11] integra, em sua concepção, o conceito de "Defesa de todo o povo" (Trujillo; Cabrera, 2016). Fundado em outubro

10 A Ordem "Antonio Maceo", criada pelo Decreto-Lei nº 30, de 10 de dezembro de 1979, foi outorgada "aos membros das Forças Armadas Revolucionárias ativos no serviço militar, na reserva ou aposentados das Forças Armadas Revolucionárias, por méritos extraordinários em operações militares; por elevadas qualidades de combate, ou pela capacitação e preparação de seus quadros de mandos que contribuíram para a defesa, desenvolvimento e consolidação da nossa pátria socialista" ("Condecoraciones otorgadas por el Estado cubano", [s.d.]).

11 A Ordem "Carlos J. Finlay" foi outorgada a cidadãos, instituições cubanas e estrangeiras ou coletivos de trabalhadores em virtude de "méritos extraordinários e valiosas ajudas ao desenvolvimento das ciências naturais e sociais, atividades científicas ou de pesquisa que tenham contribuído de forma excepcional para o progresso das ciência e em benefício da humanidade, e em especial para a preservação e melhorias da saúde e do bem-estar do povo" ("Condecoraciones otorgadas por el Estado cubano", [s.d.]).

de 1990 como um centro para a educação de pós-graduação dos quadros civis e militares do país, com foco na Defesa e Segurança Nacional, o Coden desenha os conteúdos dos programas da disciplina de Defesa Nacional nas IES anexadas às FAR, bem como as demais instituições do MES. Desenvolve a especialização em Segurança e Defesa Nacional, o curso em Segurança e Defesa Nacional e o curso de Atualização (Cubadefensa, [s.d.] b).

A Escola Interarmas "General Antonio Maceo" (Ordem Antonio Maceo) localiza-se em Ceiba del Agua (Artemisa) e foi fundada em fevereiro de 1963. Possui entre seus objetivos a formação em diferentes níveis de especialidades de perfil de comando (Ciências Militares), político (Ciências Sociais) e técnico (Engenharias) das tropas terrestres e desenvolve cursos de pós-graduação. Entre seus principais cursos de graduação, estão Ciências Militares – com distintas especialização: Infantaria, Tanques, Artilharia, Inteligência Militar, Logística, Proteção contra Armas de Extermínio em Massa e Tropas Especiais –, Ciências Sociais – com especialização em Política Militar –, Engenharia Mecânica – com especialização em Tanques e Transportes –, Engenharia Militar e Engenharia de Armas (Cubadefensa, [s.d.] c).

A Escola Interarmas "General José Maceo" (Ordem Antonio Maceo) foi fundada em setembro de 1980 na cidade de Santiago de Cuba. Apesar de ter sido criada quase duas décadas mais tarde em comparação à sua antecessora, seu objetivo é formar oficiais de níveis superior, médio e básico de acordo com o perfil de comando e técnico, assim como promover a formação acadêmica de pós-graduação. Na escola, são oferecidos cursos superiores de Ciências Militares, também com distintas especializações – Infantaria, Tanques, Artilharia, Inteligência Militar e Logística – e de Ciências Sociais, com especialização em Política Militar (Cubadefensa, [s.d.] d).

Por sua vez, o Instituto Técnico Militar "José Martí" (ITM) (ordens Antonio Maceo e Carlos J. Finlay) foi fundado em fevereiro de 1967, resultando no primeiro centro de nível superior criado após 1959, e qualificado como "a primeira instituição de formação de oficiais em cursos de Engenharia das FAR" (Trujillo; Cabrera,

2016), especialmente para as diferentes Forças e tropas da Defesa Antiaérea e Força Aérea Revolucionária. O ITM está autorizado a formar doutores em Ciências Técnicas e Naturais para as FAR e constitui sede do Tribunal Permanente de Ciências Técnicas Militares da Comissão Nacional de Graduação Científica (Giro, 2017, p. 9). Alguns dos cursos abarcados por esse centro são: Engenharia Radioeletrônica em Defesa Antiaérea; Engenharia Radioeletrônica com especialização em Aviação; Engenharia Radioeletrônica em Tropas Radiotécnicas; Engenharia Radioeletrônica em Exploração e Luta Radioeletrônica; Engenharia Radioeletrônica em Telecomunicações; Engenharia Informática; Engenharia Mecânica em Armamento Terrestre; Engenharia Mecânica em Foguetes e Munições; Engenharia Mecânica em Motores e Estrutura de Aviação; Engenharia Mecânica com especialização em Meios de Segurança Técnica de Aeródromo, Pilotos e Navegadores de Condução; e Controladores de Tráfego Aéreo (Cubadefensa, [s.d.] e)

A Academia Naval "Granma" é a mais antiga entre todos os centros de educação superior militar. Fundada em 28 de janeiro de 1916, foi o antecedente da Academia Naval da Marinha Revolucionária, criada em 16 de outubro de 1959 e cujo nome foi substituído por Granma em 1987. Seus egressos são diplomados nos seguintes cursos: Ciências Navais com especialização em Convés da Marinha de Guerra Revolucionária; Ciências Náuticas com especialização em Convés da Marinha Mercante; Engenharia Radioelétrica com especialização em Armamento Naval; Engenharia Radioelétrica com especialidade em Serviços Radiotécnicos e Hidroacústica; Engenharia Mecânica com especialização em Armamento Naval; Engenharia Mecânica com especialização em Exploração das Instalações Energéticas Navais; Engenharia Mecânica com especialização em Construção Naval; e Engenharia com especialização em Hidrografia e Geodésia (Cubadefensa, [s.d.] f).

A Escola Militar Superior "Comandante Arides Estévez Sánchez" foi fundada em novembro de 1983, com perfil jurídico (Cubadefensa, [s.d.] g), e, portanto, oferece o curso de Ciências Jurídicas com especialização em Direito Ligado à Defesa e aos Assuntos militares.

Tabela 9.1 – Correlação entre número de graduados por países, população, território, orçamento de defesa e PIB em 2011

PAÍS	Exército	Marinha	Aeronáutica	População (em milhões)	Território (km2)	Orçamento Defesa (USD)	Defesa % PIB
Argentina	162	83	77	41,523	2.780.400	4.351.981.686	0,92
Bolívia	210	57	56	10,364	1.098.580	400.819.204	1,48
Brasil	441	186	170	198,683	8.514.880	35.512.467.812	1,45
Chile	146	113	68	17,454	174.540	5.878.940.198	2,16
Colômbia	308	126	142	47,555	1.141.750	7.907.923.506	2,09
Cuba	**700**	**200**	**400**	**11,208**	**109.890**	**99.441.667**	**3,38**
República Dominicana	19	16	36	10,151	48.670	353.297.867	0,59
Equador	131	62	32	14,078	256.370	2.396.048.031	3,31
El Salvador		54		6,262	21.040	144.067.030	0,59
Guatemala		85		15,090	1.088.902	210.816.824	0,42
Honduras	49	19	11	7,927	112.490	188.926.130	1,03
México	301	35	169	112,777	1.964.380	6.287.762.898	0,52
Nicarágua		38		5,970	130.370	65.756.103	0,85
Paraguai		83		6,680	406.750	430.850.307	1,93
Peru	301	82	38	30,174	1.285.220	2.190.684.087	1,18
Uruguai	51	15	11	3,394	176.220	705.969.493	1,35
Venezuela	200	128	72	29,954	912.050	3.900.098.861	1,16

Fonte: Elaborada pela autora com informações provenientes de Donadio e Tibeletti (2012, p.8-9, 71).

A Universidade de Ciências Médicas das FAR foi fundada em 7 de outubro de 1981 com os seguintes objetivos: formar médico geral integral básico para as FAR e melhor a pós-graduação de especialistas e os quadros científicos do nível médico militar. Os ingressantes da universidade militar recebem a qualificação de doutor em Medicina com especialidade em Medicina Geral Integral Básica Militar (Cubadefensa, [s.d.] h).

A Escola Militar "Camilo Cienfuegos" foi inaugurada em 23 de setembro de 1966, e, em 2007, já contava com 17 *campi* espalhados por todo o país (Cazañas, 2007, p.17). Esses foram os resultados da chamada para os ensinos primário e secundário no curso escolar 1966-1967 (Cubadefensa, [s.d.] i). Completada a oferta universal de cursos nesses níveis, desde 1977 até o presente, nessa escola só são oferecidos o pré-universitário. Essa escola é a fonte principal dos centros de ensino militar da educação superior já mencionados.

Embora as FAR tenham diminuído sua importância internacional nos últimos 30 anos depois da queda do campo socialista, os processos das IES nesse ramo evidenciam a importância ainda atribuída à sua profissionalização. Na Tabela 9.1, pode-se observar como Cuba, o oitavo país em tamanho populacional entre os países analisados na publicação e o quarto em tamanho territorial, alcançou o maior número de graduados em instituições do Exército, da Marinha e da Aeronáutica, superando a Argentina, o Brasil e o México (Donadio; Tibiletti, 2012).

Em 2011, Cuba alcançou o primeiro lugar regional em sua porcentagem do orçamento de Defesa em relação ao PIB, 3,38%.

Em 2016, cerca de 4.500 cadetes estudaram em centros filiados às FAR, enquanto, nas faculdades vinculadas ao Ministério de Educação Superior, estudavam mais de dois mil cadentes em cursos não oferecidos nas primeiras (Trujillo; Cabrera, 2016). No ano letivo de 2018-2019, ingressaram nos IES 195 estudantes provenientes da Ordem 18[12] (Ministerio de Educación Superior, 2019, p.79), enquanto

12 Os estudantes provenientes da Ordem 18 possuem acesso aos cursos ofertados pelo IES, não exclusivamente vinculados ao Minfar.

um total de 1.222 cadentes ingressou nos centros vinculados ao Minfar (ibidem, p.80).

Nos centros vinculados às FAR desde 2016, "aproximadamente 58% dos seus docentes possuem uma pós-graduação como parte da formação acadêmica, 62% são professores titulares e auxiliares, e mais de 250, doutorados em ciências" (Trujillo; Cabrera, 2016). Apesar desses indicadores da qualidade do corpo docente, apenas o Coden ostenta a categoria de instituição certificada desde outubro de 2018 (Ministerio de Educación Superior, 2019, p.18).

A concepção de "Guerra de todo o povo"

Uma característica da concepção da Defesa Nacional cubana resultou desde 1959 na incorporação de todo o povo como suporte das capacidades defensivas do país. O conflito estabelecido entre a Ilha e os Estados Unidos, e as ações de agressão iniciadas nos primeiros anos justificaram as iniciativas de incorporação da população cubana na defesa do país. Nesse sentido, foram criadas, em 26 de outubro de 1959, as Milícias Nacionais Revolucionárias, as quais participaram da defesa da Ilha contra o ataque da Baía dos Porcos em 1961.

Tal concepção foi reafirmada no início da década de 1980, quando se consolidou e se institucionalizou a "Guerra de todo o povo". Apesar das diferentes análises referentes às motivações sobre o surgimento dessa doutrina militar na Ilha, para autores como Latell (2003), Mora (1999) ou Klepak (2005),[13] como mostra a criação das Milícias Nacionais Revolucionárias em 1959, esta foi definida por uma linha de pensamento e práticas anteriores.

13 A tese de doutorado de Mengana (2019, p.112) faz referência aos diferentes critérios esboçados pelos autores sobre a compreensão da concepção "Guerra de todo o povo" na Defesa Nacional cubana. Para Latell (2003, p.11), a mudança não foi gerada pelas fraturas internas, mas sim pela recusa de apoio à Ilha pelo secretário-geral soviético Andropov a Raúl Castro diante de um eventual conflito armado com os Estados Unidos, assim como Klepak (2005, p.46), que agregou o impacto dos resultados da invasão de Granada em 1983.

Desse modo, as FAR foram complementadas pelas Milícias de Tropas Territoriais (MTT) criadas em 1980 – sustentadas pelo aporte voluntário dos cidadãos anualmente – e as Brigadas de Produção e Defesa (BPD), as quais constituem a organização armada do Conselho de Defesa da Zona "para desenvolver a participação massiva dos cidadãos na Guerra de Todo o Povo e suas duas tarefas básicas durante as situações excepcionais, quais sejam, a produção e a defesa, ademais, cumprem medidas de defesa civil e de ordem interior" (Cuba, 1995, artigo 61).

Desse modo, regulou-se o direito dos cidadãos de combater por todos os meios, incluindo a luta armada, qualquer um que atente contra a ordem política, social e econômica estabelecida pela Constituição (ibidem, artigo 6º), para o qual os cidadãos devem "dispor de um lugar, um meio e uma forma de participarem na recusa e na derrota do agressor", "juntar-se à defesa ao ser chamado para as filas do serviço militar ou ao ser mobilizado" e o Estado deve garantir-lhes "a preparação necessária para contribuir" (ibidem, artigo 7º).

Essa "preparação" não se limita à incorporação do cidadão ou sua participação nas atividades na zona de defesa (ibidem, artigo 3d), mas se estende ao próprio sistema educacional nacional. As disciplinas ou matérias com tal objetivo são ministradas a partir do ensino médio, ou seja, desde o décimo grau até a conclusão dos estudos universitários em todos os tipos e modalidades de estudo.

No caso do ensino médio, entre o décimo e o 12º grau, é ministrada a disciplina de Instrução Militar Básica para a Defesa (United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization; International Bureau of Education, 2010, p.24). No caso do ensino universitário, é oferecida o curso Preparação para a Defesa, composto pelas seguintes disciplinas: Segurança Nacional, Defesa Nacional, Desastrologia, Defesa Pessoal, Reserva de Material, Engenharia Industrial em Defesa, Vigilância em Quarentena e Compatibilização (Departamento de Enseñanza Militar, s.d.).

No caso das IES, tais cursos são de responsabilidade do Coden. No *site* da Universidade de Las Tunas, há um resumo da história da incorporação da preparação militar com caráter curricular nos cursos

universitários dos centros de educação superior (CES) conjunto registrados no MES (ibidem). Incorporada em 1975, ao assinar o convênio entre o Minfar e o Mindef (Ministério da Defesa), foi criado inicialmente o órgão de preparação militar na Universidade de La Habana e, posteriormente, nos anos de 1975-1976, surgiram as cadeiras militares nos CES restantes. Em 1978, surge o Departamento Independente de Ensino Militar do MES, e, desde então, a matéria Preparação para a Defesa foi introduzida e aperfeiçoada desde o "plano A" até o atual "plano E" de estudos como parte do currículo docente. Nas últimas três décadas, graduaram-se nesse nível de ensino aproximadamente 1.112.916 estudantes (Ministerio de Educación Superior, 2019, p.11).

Desenvolvem-se exercícios nacionais com um caráter de mobilização das massas. Os exercícios possuem objetivos diferentes, como o "Exercício Popular Meteoro", relacionado à organização da população para a diminuição de vulnerabilidades durante a temporada de ciclones de 1º de junho a 30 de novembro de cada ano, ou o Bastión, com uma ênfase maior em situações militares defensivas.

O denominado Exercício Estratégico Bastión começou a ser desenvolvido desde 1980. Ele conta com a participação de recursos das Forças Armadas, seus reservistas e o povo em geral; nesse sentido, cada cidadão conhece sua função e o lugar a ser ocupado diante de qualquer situação militar defensiva. Esse exercício, além do mais, incluiu um aperfeiçoamento da estratégia de Defesa Nacional cubana (Pasanaut, s.d.); a partir daí foram criados os Conselhos de Defesa e comprovou-se a inter-relação entre os diferentes níveis e instituições, assim como a capacidade de resposta mediante agressões militares ou desastres naturais.

Considerações finais

O processo de institucionalização das FAR em Cuba deveria ter sido complementado por um sistema educativo ajustado à nova sociedade pretendida após 1959. Nesse sentido, centros de

educação superior foram criados ao longo das primeiras décadas da Revolução Cubana.

Atualmente, essas instituições estão anexadas ao Minfar, das quais oito desenvolveram cursos de formação em diferentes níveis de especialidades de perfil de comando entre as Forças Armadas, assim como cursos de pós-graduação relativos a especialização, mestrados e doutorados. Essas instituições, apesar da redução de visibilidade internacional das FAR, de suas tropas e do orçamento limitado para a atualização de armamentos e técnicas, mantiveram uma superioridade quantitativa de graduação sobre a região até o ano de 2011.

Entretanto, a característica peculiar de uma concepção de "Guerra de todo o povo" na doutrina militar cubana também tem se estendido ao sistema educativo dos programas de ensino restantes do IES relativos à Defesa e Segurança Nacional da Ilha em todos os tipos de modalidade de ensino a partir do ensino médio. Igualmente, desenvolvem-se exercícios estratégicos que visam à capacitação de mobilização da população no exercício de seu papel de defesa da Ilha, desde as instituições em que estão inseridos.

Referências

BELL, J.; CARAM, T.; LOPEZ, D. L. *Documentos de la Revolución Cubana 1959*. La Habana: Ciencias Sociales, 2006.

CASTRO, F. *Declaración del carácter socialista de la Revolución*. La Habana: Departamento de Versiones Taquigráficas del Gobierno Revolucionario, 16 abr. 1961. Disponível em: http://www.cuba.cu/gobierno/discursos/1961/esp/f160461e.html. Acesso em: 16 out. 2018.

CAZAÑAS, J. Forjadores de virtudes. *Revista Verde Olivo*, La Habana, n.3, p.17-9, dic. 2007. Disponível em: http://www.cubadefensa.cu/sites/default/files/revistas/RVO2007-3.pdf. Acesso em: 7 jan. 2020.

CONDECORACIONES otorgadas por el Estado cubano. Portal informativo del Palacio de La Revolución, [s.d.]. Disponível em: https://www.presidencia.gob.cu/es/estado-cubano/condecoraciones/. Acesso em: 1º mar. 2019.

CUBA. Ley n.13, de 13 de enero de 1959. Instituye la suspensión temporal de disposiciones legales de carácter militar. Gobierno Revolucionario. *Gaceta*

Oficial, n.3, 14 ene. 1959. In: *Proclamas y leyes del gobierno provisional de la Revolución I*. 1 a 31 de enero de 1959. 4.ed. La Habana, Editorial LEX, 1959. Disponível em: http://blogs.law.columbia.edu/legalresearch101/files/2018/07/Proclamas-y-Leyes-del-Gobierno-Provisional-de-la-Revolucion-1.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

_____. Ley n.75 de la *Defensa Nacional. Asamblea Nacional del Poder Popular, Gaceta* Oficial Ordinaria, n.1, 13 ene. 1995.

CUBADEFENSA. Academia de las FAR General Máximo Gómez, Orden Antonio Maceo. [s.d.] a. Disponível em: http://www.cubadefensa.cu/?q=academia-militar&b=d1. Acesso em: 18 dez. 2019.

CUBADEFENSA. Colegio de Defensa Nacional. [s.d.] b. Disponível em: http://www.cubadefensa.cu/?q=colegio-de-defensa-nacional&b=d1. Acesso em: 18 dez. 2019.

_____. Escuela Interarmas General Antonio Maceo, Orden Antonio Maceo. [s.d.] c. Disponível em: http://www.cubadefensa.cu/?q=escuela-interarmas-antonio-maceo&b=d1. Acesso em: 18 dez. 2019.

_____. Escuela Interarmas General José Maceo, Orden Antonio Maceo. [s.d.] d. Disponível em: http://www.cubadefensa.cu/?q=escuela-interarmas-jose-maceo&b=d1. Acesso em: 18 dez. 2019.

_____. Instituto Técnico Militar José Martí, Orden Antonio Maceo. [s.d.] e. Disponível em: http://www.cubadefensa.cu/?q=instituto-tecnico-militar&b=d1. Acesso em: 18 dez. 2019.

_____. Academia Naval Granma. [s.d.] f. Disponível em: http://www.cubadefensa.cu/?q=academia-naval-granma&b=d1. Acesso em: 18 dez. 2019.

_____. Escuela Militar Superior, Comandante Arides Estévez Sánchez. [s.d.] g. Disponível em: http://www.cubadefensa.cu/?q=escuela-militar-aristides-estevez&b=d1. Acesso em: 18 dez. 2019.

_____. Universidad de Ciencias Médicas de las FAR. [s.d.] h. Disponível em: http://www.cubadefensa.cu/?q=universidad-medica-far&b=d1. Acesso em: 18 dez. 2019.

_____. Escuelas Militares Camilo Cienfuegos. [s.d.] i. Disponível em: http://www.cubadefensa.cu/?q=escuelas-camilo-cienfuegos. Acesso em: 18 dez. 2019.

DEFENSE INTELLIGENCE AGENCY. *Handbook on the Cuban Armed Forces*. The Pennsylvania State University Libraries, Filadélfia, abr. 1979. Disponível em: https://www.hsdl.org/?view&did=446478. Acesso em: 15 jun. 2018.

DEPARTAMENTO DE ENSEÑANZA MILITAR. *Antecedentes y desarrollo de la Preparación para la Defensa en la Educación Superior*. Universidad

de Las Tunas, Las Tunas, [s.d.]. Disponível em: http://www.ult.edu.cu/departamento-de-ensenanza-militar/. Acesso em: 14 mar. 2020.

DOMÍNGUEZ, J. I. *Cuba*: Order and Revolution. Cambridge: The Belknap Press, 1978.

DONADIO, M.; KUSSROW, S. *Comparative atlas of Defense in Latin America and Caribbean*: 2016. Buenos Aires: Red de Seguridad y Defensa de América Latina, 2016. Disponível em: https://www.resdal.org/ing/assets/atlas_2016_ing_completo.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

DONADIO, M.; TIBILETTI, P. *Comparative atlas of Defense in Latin America and Caribbean*: 2012. Buenos Aires: Red de Seguridad y Defensa de América Latina, 2012. Disponível em: https://www.resdal.org/ing/atlas/atlas-2012-ing-completo.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

______. *Comparative atlas of Defense in Latin America and Caribbean*: 2014. Buenos Aires: Red de Seguridad y Defensa de América Latina, 2014. Disponível em: http://www.resdal.org.ar/ing/assets/atlas-2014-chapter_000_presentation2.pdf. Acesso em: 10 jan. 2020.

GIRO, D. I. Forjadora de generaciones. *Revista Verde Olivo*, La Habana, año 58, n.1, p. 4-9, ene. 2017. Disponível em: http://www.cubadefensa.cu/sites/default/files/revistas/RVO2017-1.pdf. Acesso em: 7 jan. 2020.

GLOBAL FIREPOWER. Cuba Military Strength (2020). 2020. Disponível em: https://www.globalfirepower.com/country-military-strength-detail.asp?country_id=cuba. Acesso em: 14 mar. 2020.

HUDSON, R. A. (Ed.). *Cuba*: a country study. 4.ed. Washington, DC: Federal Research Division, Library of Congress, 2002. Disponível em: https://www.loc.gov/item/2002018893/. Acesso em: 11 jan. 2020.

ISLA, I. Cuba: ¿un ejército para el siglo XXI? *El Confidencial*, España, 2 ene. 2017. Disponível em: https://www.elconfidencial.com/mundo/2017-01-02/cuba-fuerzas-armadas-revolucionarias-60-aniversario_1311161/. Acesso em: 7 jan. 2020.

KLEPAK, H. *Cuba's Military 1990-2005:* Revolutionary Soldiers during Counter- Revolutionary Times. New York: Palgrave MacMillan, 2005.

LATELL, B. *After Fidel*: Raúl Castro and the future of Cuba's Revolution. Londres: Palgrave Macmillan, 2005.

MASTRAPA III, A. F. Soldiers and eusinessmen: The FAR 10th during the Special Period. Ascecuba, 30 nov. 2000. Disponível em: https://www.ascecuba.org/asce_proceedings/soldiers-and-businessmen-the-far-during-the-special-period/. Acesso em: 20 fev. 2019.

MASTRAPA III, Armando F. Reform of the armed forces in a post-Castro Cuba. *AsceCuba*, n.13, 2003, p.468-74. Disponible en: https://ascecuba.

org/c/wp-content/uploads/2014/09/v13-mastrapa.pdf. Acesso em: 20 fev. 2019.

MENGANA, M. *La política externa cubana hacia América Latina*: continuidades y rupturas 1959-2018. São Paulo, 2019. 188f. Tesis (Doctorado en Relaciones Internacionales) – Programa de Pos Graduación en Relaciones Internacionales "San Tiago Dantas" Unesp/Unicamp/PUC-SP. Disponível em: https://repositorio.unesp. br/bitstream/handle/11449/183309/menganacastaneda_m_dr_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y. Acesso em: 18 mar. 2020.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR. Prontuario Estadístico de la Educación Superior en Cuba. Departamento de Estadística e Información, ene. 2019. Disponível em: https://www.mes.gob.cu/sites/default/files/documentos/PRONTUARIO%20EDUCACI%C3%93N%20SUPERIOR%202018-19.pdf. Acesso em: 18 dez. 2019.

MORA, Frank O. *Neighborly Adversaries:* Readings U.S.-Latin American Relations. Maryland, Rowman & Littlefield, 1999.

MORA, F. O. *The FAR and its economic role*: from civic to technocrat-soldier. Miami: Institute for Cuban & Cuban American Studies Occasional Paper Series, June 2004. Disponível em: http://scholarlyrepository.miami.edu/iccaspapers/13. Acesso em: 20 fev. 2019.

PASANAUT, R. Reseña de los ejercicios estratégicos Bastión. Cubadefensa, [s.d.]. Disponível em: http://www.cubadefensa.cu/?q=ejercicio-bastion. Acesso em: 11 jan. 2020.

SÁNCHEZ, J. Breve historia del Minfar. Cubadefensa, [s.d.]. Disponível em: http://www.cubadefensa.cu/?q=historia-minfar&b=d1. Acesso em: 11 jan. 2020.

SILVA, F. M. Gasto militar y políticas de excepción en la República de Cuba (1952-1965). *Memorias*, Barranquilla, año 11, n.22, ene./abr., p.133-62, 2014. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4653969.pdf. Acesso em: 3 mar. 2020.

SILVA, F. M. De ejército popular a ejército regular, la institucionalización del Ejército Rebelde tras la caída de la dictadura de Batista en Cuba (1956-1970). *Americanía. Revista de Estudios Latinoamericanos. Nueva Época*, Sevilla, n.8, p.114-54, jul./dic. 2018. Disponível em: https://www.upo.es/revistas/index.php/americania/article/view/3938/3174. Acesso em: 3 mar. 2020.

TRUJILLO, A.; CABRERA, A. El permanente aprendizaje del militar. *Bohemia*, La Habana, 21 dic. 2016. Disponível em: http://bohemia.cu/nacionales/2016/12/el-permanente-aprendizaje-del-militar/. Acesso em: 3 mar. 2020.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC, AND CULTURAL ORGANIZATION; INTERNATIONAL BUREAU OF EDUCATION. World data on education: 2010-2011 7.ed. Unesco, IBE, 2010. Disponível em: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Cuba.pdf. Acesso em: 7 jan. 2020.

10
A educação militar no Equador[1]

Paco Moncayo Gallegos

Introdução

A educação militar tem evoluído no Equador ao ritmo dos acontecimentos históricos e das características particulares das Forças Armadas motivadas por fracassos e frustrações, e, de acordo com a política internacional e a Defesa Nacional, em conflitos por territórios e humilhações, base emotiva dos processos de recrutamento, formação e aperfeiçoamento dos militares, do século passado.

Desde a primeira jornada nos institutos de formação e quartéis, os cadetes e soldados eram questionados: "Para que vamos trabalhar neste dia?". E a resposta deveria ser: "Para fortalecer nosso corpo e nosso espírito; para recuperar pelas armas o que a política e a diplomacia têm cedido!". Do mesmo modo, no final das duras jornadas, voltavam a ser questionados: "De quem são o Amazonas e a Região Oriental?". E respondiam: "Do Equador são por herança, do Equador são por direito, do Equador serão pela razão ou pelas armas!".

1 Traduzido do espanhol por Cristian Daniel Valdivieso, doutorando (bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes) em Relações Internacionais do Programa Interinstitucional (Unesp/Unicamp/PUCSP) de Pós-Graduação em Relações Internacionais "San Thiago Dantas" e pesquisador do Grupo de Estudos de Defesa e Segurança Internacional (Gedes).

A incidência da Guerra Fria sobre o conceito de "inimigo interno" teve um efeito secundário na formação e no aperfeiçoamento dos militares equatorianos, em virtude do relativamente baixo embate político existente no país, fundamentalmente devido a reformas oportunas que atenuaram as razões do conflito. Além disso, quase todas as transformações foram realizadas por governos militares: as reformas liberais lideradas por Eloy Alfaro, no início do século XX; a modernização do Estado e a criação de instituições sociais de corte bismarckiano, pela chamada "Revolução Juliana", protagonizada por oficiais jovens em 1925; o Código do Trabalho expedido em 1937, no governo do general Alberto Enríquez Gallo, quando mal existia um proletariado industrial; a reforma agrária na ditadura de 1963; e várias reformas, uma década depois, na administração do general Guillermo Rodríguez Lara.

Em consequência, os desejos de agudizar as condições objetivas e subjetivas para a revolução de corte marxista tiveram alguma força em setores da classe média profissional e estudantil, dos níveis secundário e superior, mas muito pouco apoio popular. Houve, entretanto, episódios insurrecionais de moderada intensidade; o mais importante, nos anos 1980, do movimento "Alfaro Vive Carajo" que, confrontado com operações basicamente policiais, culminou na inteligente negociação da paz no governo social-democrata do doutor Rodrigo Borja. Tudo isso aconteceu no espaço temporal em que inicia a presente análise.

Não ocorreu o mesmo com a preparação para a defesa externa, com relação ao Peru, pelos constantes conflitos produzidos em uma zona de fronteira não demarcada, situação que gerou enfrentamentos armados em 1981 e 1995; e o segundo processo resultou, felizmente, na assinatura de uma paz que, seguramente, será definitiva.

Outro fator determinante para as transformações na educação militar, no sistema e no modelo educativo foi o cenário político interno, pelo advento do governo do "socialismo do século XXI" com seus novos enfoques sobre segurança e defesa, assim como o giro radical iniciado em 2017.

À luz dessas circunstâncias, o Equador tem experimentado, nas duas últimas décadas, transformações em suas políticas de segurança e defesa, de acordo com os novos contextos internacional e interno. Sendo assim, este capítulo considerará três momentos: o primeiro, de 1990 a 2007; o segundo, de 2007 a 2017; e, o terceiro, de 2017 até a atualidade. Em cada um desses períodos, será analisada a situação do país, o marco legal, as políticas de segurança e defesa, e as reformas educativas.

A investigação realizada se sustenta na experiência do autor que exerceu funções como oficial do Exército nacional desde 1962, ano de sua formação, até o dia 26 de fevereiro de 1998, data de sua passagem para a reserva; além disso, do exercício da docência em diversos centros de estudo de nível superior, sobre disciplinas relacionadas com a segurança e defesa, atividade desempenhada até a atualidade.

Quanto ao método de investigação, utiliza-se o enfoque descritivo-crítico da documentação produzida oficialmente pelos diversos governos, o Ministério da Defesa, o Comando Conjunto das Forças Armadas e os organismos militares encarregados da formação, do aperfeiçoamento, da especialização e da capacitação dos militares.

A mudança de século: 1990-2007

Contextualização

No ano em que inicia este estudo, o Equador e o Peru encaravam um novo conflito, originado pela indefinição da linha de fronteira amazônica. O Peru tinha construído um destacamento militar em uma área não demarcada, apresentaram-se as reclamações correspondentes por meio do Ministério de Relações Internacionais, houve reuniões de mandos militares, aparentemente se atingiu um acordo que os "falcões" peruanos se negaram a cumprir. A divergência foi debatida na Assembleia Geral das Nações Unidas, sem atingir soluções.

A falta de acordos nos conflitos de 1981 e 1990 desencadeou um sério enfrentamento militar, no mesmo setor, em 1995, quando os dois Estados empregaram importantes meios terrestres e aéreos em combates que felizmente terminaram com um acordo de cessar fogo. Posteriormente, conformou-se uma Missão de Observadores Militares para Equador-Peru (Momep) que conseguiu separar as forças, facilitando uma complexa negociação de quase três anos que culminou com a assinatura dos tratados definitivos que permitiram atingir uma paz digna para ambas as nações.

O Equador concluiu dessa forma o século XX, com a paz interna negociada com "Alfaro Vive Carajo" e os Tratados de Paz com o Peru que desenharam o caminho a uma nova época de relações de amizade, cooperação e integração entre dois povos irmãos sob razões étnicas, culturais, históricas, sociais e com interesses econômicos e políticos similares. No sentido contrário, o país iniciou o século XXI ameaçado pelas "doenças globais" do crime organizado, epidemias e pandemias, mudança climática e confrontações resultantes da radicalização política interna.

Políticas de defesa

Depois da Guerra Fria e de suas dolorosas sequelas para os países latino-americanos, os governos iniciaram a publicação de suas políticas de defesa com o título de "livros brancos". No Equador, o primeiro *Livro Branco* foi publicado em 2002. Prevalecia, então, a Constituição Política do Estado aprovada em 1998. Segundo o artigo 183, a força pública estava constituída pelas Forças Armadas e pela Polícia Nacional. A missão fundamental das Forças Armadas era a conservação da soberania nacional, a defesa da integridade e independência do Estado, e a garantia de seu ordenamento jurídico. A força pública, sem detrimento do cumprimento de suas funções, apoiava o desenvolvimento nacional.

No documento supracitado, estabelece-se que a Política Nacional de Defesa, como política de Estado, configura-se para proteger

os interesses nacionais, a segurança coletiva, a cooperação interestatal, as alianças e os agrupamentos regionais. Qualifica-se a Defesa como bem público, responsabilidade do Estado, fundamentado no ordenamento constitucional, que se vincula ao conjunto da sociedade na consecução e manutenção dos objetivos nacionais. A Defesa Nacional inclui todas as ações coordenadas pela nação para desenvolver uma capacidade de proteção efetiva de sua população, recursos, patrimônio cultural e interesses, que lhe permita enfrentar qualquer tipo de ameaça.

A defesa militar é um componente essencial da Defesa Nacional e consiste na organização, na preparação e no emprego do instrumento militar do Estado, que são as Forças Armadas nacionais, para o emprego do componente militar do poder nacional.

Assinala-se com seus objetivos o controle efetivo do espaço territorial da nação, para salvaguardar a integridade e soberania do Estado; proteger a vida da população e os recursos do país; garantir o ordenamento jurídico, a preservação do estado de direito e as instituições democráticas; fortalecer as Forças Armadas para o eficiente cumprimento de suas missões constitucionais; fortalecer a unidade e consciência nacional, assim como a participação cidadã em assuntos de segurança e defesa; e participar em operações de manutenção da paz, no marco da Organização das Nações Unidas.

Como missões complementares, consideram-se a participação na segurança interna em casos de grave comoção e prévia declaração do estado de exceção, e o apoio à Polícia Nacional na luta contra o terrorismo, o narcotráfico e o crime organizado.

A Política de Defesa, como política pública, fundamentada em um amplo consenso civil-militar, é o conjunto de normas e princípios que estabelecem as orientações gerais para atingir os objetivos da Defesa Nacional.

Entre os principais objetivos expressos no documento em referência, constam a modernização e a reorganização das Forças Armadas para conseguir a máxima eficiência no emprego de seus meios, atualizar a normatividade legal e ajustar seus planos estratégicos, de acordo com os novos cenários.

Na conduta pessoal militar, observar-se-ão a obediência à lei, a ética e o respeito aos direitos humanos e ao direito internacional humanitário; o respeito aos princípios constitucionais e democráticos e a observância deles; e o acatamento da autoridade civil legítima, fiel expressão da vontade popular. Esses são lineamentos fundamentais para a educação militar, em todos seus níveis, e obedecem a uma filosofia humanística e integral.

No ano de 2006, atualizou-se o *Livro Branco* para revisar os conteúdos doutrinários e a política de segurança e defesa, e atualizar seus fundamentos jurídicos.

Nessa Política de Defesa, mantém-se a atitude estratégica defensiva, e o principal objetivo político da segurança é preservar a paz e estabilidade do Estado, de preferência por meio de "medidas políticas, diplomáticas, econômicas e outras não militares, com o propósito de prevenir os conflitos".

Na questão dos objetivos estratégicos, desaparecem o de "garantir o ordenamento jurídico, a preservação do estado de direito e as instituições democráticas" e o de "fortalecer a unidade e consciência nacional, assim como a participação cidadã em assuntos de segurança e defesa", enquanto se incrementam atividades como "assistência em situações emergentes, desastres naturais e situações de crise".

Nessa versão do *Livro Branco*, consta pela primeira vez o conceito de planificação por capacidades; o dever do Ministério da Defesa Nacional de emitir as diretrizes da defesa militar, com a política militar que orientará esse planejamento. O Comando Conjunto das Forças Armadas é o organismo responsável da execução da política militar e da condução estratégica militar por indicação do presidente da República. Corresponde a esse organismo, portanto, manter as capacidades operativas conjuntas de prevenção, defesa, resposta e participação em operações de paz, ajuda humanitária e gestão de crise.

O sistema educativo

Como já mencionado, o sistema de educação militar passou por diversas avaliações nos conflitos de 1981 e 1995, cujos resultados foram utilizados na orientação dos processos educativos. Por outra parte, foram referentes, na época, os modelos dos Estados Unidos e do Brasil, países aos quais foram enviados destacados oficiais e membros de tropa para realizar cursos de diversas naturezas e, uma vez retornados, foram destinados aos institutos de educação e doutrina.

A partir de 1981, antecipando outro possível conflito, principal atenção foi direcionada à formação e ao aperfeiçoamento do pessoal nos institutos e nas unidades militares, enquanto se melhorava a dotação de armamentos e se atualizava a tecnologia. Às experiências de combate real foram aderidas situações de treinamento, procurando desenvolvê-las em condições de combate real, para serem avaliadas no sistema educativo, aportando ao fortalecimento da doutrina.

Até o ano de 1981, não existia um sistema de educação militar, e, consequentemente, cada Força desenvolvia seus próprios planos de formação e aperfeiçoamento. Essa situação se modificou na década seguinte.

No caso da Força Terrestre, um passo fundamental no desenvolvimento de talento humano foi a criação da Direção Geral de Educação Militar (Digeme) em 1975. Até então, existia uma precária Secção Institutos e Escolas, como parte do III Departamento do Estado-Maior, encarregado do planejamento das operações. À Digeme coube assessorar, dirigir, planificar, coordenar, supervisar e avaliar as diferentes atividades educacionais e psicopedagógicas que se desenvolviam nos estabelecimentos de ensino da Força Terrestre. Para essa finalidade, o Comando expediu o Regulamento Geral de Educação que determinava o modelo educativo.

A formação dos soldados esteve encarregada de uma das Armas e dos serviços do Exército até 1990, quando se criou a Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Tropa (Esforse), enquanto os cursos de aperfeiçoamento se realizavam nas respectivas escolas de Armas e serviços.

A formação de oficiais se realizava no Colégio Militar "Eloy Alfaro", cuja fundação data do início do século XX. O curso durava cinco anos. Os três primeiros correspondiam aos três últimos anos de educação secundária geral e a formação militar até o nível de pelotão de fuzileiros; o quarto ano era de formação comum em ciências militares, cultura militar e cultura geral; o quinto ano era de especialização em cada arma. Em 5 de outubro de 1970, o governo nacional transformou, por decreto, o Colégio Militar "Eloy Alfaro" na Escola Militar e Colégio Militar (Escomil), reconhecendo-a como parte do sistema nacional de educação superior. No documento de criação consta o seguinte: "o desenvolvimento científico e técnico da época atual exige que os futuros oficiais tenham uma eficiente preparação universitária".

Os cursos de aperfeiçoamento para tenentes e capitães de Armas e serviços se implementavam na Escola de Aperfeiçoamento do Exército (EPE). Eram dois: o curso básico, que qualificava os oficiais para que pudessem comandar as companhias e ser membros das plantas maiores dos batalhões, e o curso avançado, que os capacitava para desempenhar papel de segundos comandantes de unidades tipo batalhão e dirigir os trabalhos das plantas maiores.

A Academia de Guerra (AGE), por sua parte, era responsável pelo aperfeiçoamento de oficiais nos graus de majores e tenentes-coronéis para que pudessem ser comandantes de unidades do tipo batalhão e membros dos Estados-Maiores de unidades dos tipos brigada e divisão.

Em 1974, organizaram-se os primeiros cursos do Estado-Maior Conjunto nos quais participavam oficiais das três Forças e da Polícia Nacional, capacitando-se para serem parte dos Estados-Maiores Conjuntos e como requerimento para sua ascensão ao grau de general.

Finalmente, o Instituto de Altos Estudos Nacionais (Iaen), criado em 1972, frequentado por oficiais militares e policiais de graus de coronel ou similares, funcionais públicos, personalidades políticas e acadêmicas, oferecia um mestrado em Segurança e Desenvolvimento.

Para estudos de especialidade, funcionava a Escola de Aviação do Exército, de Engenheiros, de Forças Especiais, de Inteligência, de Comunicações e de Selva; e, para formar soldados nativos amazônicos, a Escola de Iwias. Em 1977, a Escola de Engenheiros Militares se transformou na Escola Politécnica do Exército (Espe), atualmente a Universidade das Forças Armadas.

Esse sistema, com algumas modificações, manteve-se até o ano 2007.

Governo do socialismo do século XXI (2007-2016)

Contexto

O socialismo do século XXI obteve ampla vitória eleitoral em 2007, convocou uma Assembleia Constituinte e apresentou à consulta popular o projeto de Constituição que foi aprovado em 2008, com esmagador apoio popular nas urnas. Um dos debates mais importantes na Assembleia foi o da segurança e defesa da nação, com forte carga emocional com base nos acontecimentos dramáticos da Guerra Fria.

Entre esses assuntos, e que possuem relação com o presente estudo, vale destacar o mandato constitucional que no artigo 3º aponta, entre os deveres primordiais do Estado: "garantir e defender a soberania nacional" e "garantir a seus habitantes o direito a uma cultura de paz, à segurança integral e a viver em uma sociedade democrática e livre de corrupção"; no artigo 174, sobre as atribuições e os deveres do presidente da República, determina: "velar pela manutenção da soberania e a independência do Estado, da ordem interna, a segurança pública, e exercer a direção política da defesa nacional".

O artigo 158 estabelece o seguinte:

> [...] [a]s Forças Armadas e a Polícia Nacional são instituições de proteção dos direitos, das liberdades e garantias dos cidadãos. As Forças Armadas têm como missão fundamental a defesa da soberania e

integridade territorial [...]. A proteção interna e a manutenção da ordem pública são funções privativas do Estado e responsabilidade da Polícia Nacional.

Desaparece nessa Constituição a figura de força pública, com o objetivo de separar as missões de segurança externa e interna e também garantir o ordenamento jurídico; introduz-se, pelo contrário, mandato amplo de "proteção dos direitos, das liberdades e garantias de cidadãos".

Ainda no texto constitucional, inclui-se o conceito de segurança humana. O artigo 393 menciona: "[o] Estado garantirá a segurança humana por meio de política e ações integradas, para assegurar a convivência pacífica das pessoas, promover uma cultura de paz e prevenir as formas de violência e discriminação e a comissão de infrações e delitos [...]".

Políticas de defesa

Agenda Política da Defesa Nacional: 2007-2011

Nos lineamentos dessa Agenda, estabelece-se que a Política de Defesa se fundamenta na conservação da soberania nacional e da integridade territorial, no impulso da integração regional e na segurança cooperativa entre povos. Coloca no centro de sua preocupação o ser humano, a satisfação das necessidades da população e a potenciação de suas capacidades e liberdades. A segurança é resultado da paz e do desenvolvimento.

A Política de Defesa demanda pessoal militar profissional; seus membros são cidadãos e cidadãs que cumprem uma missão e que, no marco do seu exercício, gozam de direitos e deveres constitucionais.

Mantém-se a Defesa Nacional como um patrimônio de todas e todos, e não exclusivo do âmbito militar, e como um bem público que deve ser construído socialmente, com uma visão integral. A partir dessa perspectiva, a Defesa Nacional contribui "para a

consolidação do sistema democrático, para o fortalecimento do Estado social de direito e para o respeito aos direitos humanos e às liberdades sociais e a promoção destes".

Como "Fundamentos para a Política de Defesa Nacional", estabelecem-se as seguintes ações: 1. respeitar o direito internacional e dar apoio à cooperação e integração; 2. adotar uma atitude estratégica defensiva e proativa; 3. impulsar as orientações éticas e morais, assim como fomentar os valores e as práticas democráticos; 4. reforçar as governamentais predispostas a melhorar a qualidade de vida da população econômica e socialmente vulnerável, priorizando as zonas fronteiriças; 5. participar na gestão de riscos e em outras situações de crise; 6. recuperar e fortalecer as capacidades operativas e melhorar a qualidade de vida e as condições de trabalho das e dos militares; 6. tornar o serviço militar voluntário; 7. coordenar a Política de Defesa com a Política Externa; e 8. manter a subordinação da instituição militar à autoridade política legalmente constituída.

Agenda Política da Defesa: 2011-2014

Nessa Agenda continua a se desenvolver o conceito da Defesa Nacional como um bem público que exige um grau de cultura de segurança e defesa na sociedade, uma condução democrática com visão integral e boas relações entre civis e militares, para a defesa da soberania e a solução pacífica de controvérsias interestatais.

A Defesa Nacional é patrimônio de todos os equatorianos e equatorianas. O Estado é respeitoso dos princípios do direito internacional, promove a solução das controvérsias por métodos pacíficos, no marco jurídico interno e dos tratados internacionais; incentiva a inserção estratégica no mundo; sua atitude estratégica é defensiva, proativa e preventiva com efetivo alerta para identificar qualquer ameaça aos interesses nacionais e, como recurso de última instância, o emprego da força militar.

Nesse contexto, as Forças Armadas devem atingir a capacidade operativa que permita enfrentar novos desafios, de acordo com a realidade nacional e internacional. Insiste-se no fomento de valores

e práticas democráticos da instituição militar, com estrito respeito à ordem constituída, ao ordenamento jurídico e aos direitos humanos, assim como à autoridade civil legalmente constituída. De forma subsidiária, as Forças Armadas cumprem atividades de apoio à proteção interna, à manutenção da ordem pública e ao desenvolvimento nacional.

Agenda Política da Defesa: 2014-2017

No conceito político da Defesa, determinam-se três pilares fundamentais: a defesa como bem público, a defesa do exercício das *soberanias* e a cultura da paz. A introdução do termo "soberanias" altera totalmente os enfoques das anteriores agendas e introduz um tema ambíguo, embora interessante para o debate, que implicaria a participação militar em um amplo e quase ilimitado espectro de missões.

A Defesa como bem público, um direito e um dever cidadão é um componente do Sistema de Segurança Pública do Estado e da Segurança Integral, e isso implica que o objetivo da defesa é contribuir para a consecução do bem-estar de cidadãs e cidadãos e o desenvolvimento da sociedade com seus meios e seu contingente.

O Comando Conjunto é o órgão estratégico militar que conduz as operações militares de maneira conjunta. As Forças são órgãos administrativos e logísticos que preparam, treinam e equipam o pessoal militar.

A Defesa exerce o controle, o cuidado e a proteção do espaço territorial equatoriano. O papel das Forças Armadas é proteger os direitos, as liberdades e as garantias dos cidadãos e das cidadãs e, nesse marco, cumprir sua missão fundamental, mas não exclusiva, da defesa da soberania e integridade territorial e de apoio ao desenvolvimento.

Na defesa do exercício da soberania, o Estado controla e defende todos aqueles bens estratégicos para a reprodução da vida, como o alimento, a energia, a tecnologia, os recursos naturais e o conhecimento. A soberania se estende a todos os campos nos quais se desenvolve a vida para cumprir o papel de proteção dos direitos, das liberdades e das garantias dos cidadãos e das cidadãs.

São missões da Defesa: 1. garantir a defesa da soberania e integridade territorial; 2. participar na segurança integral que inclui: controle de armamentos, operações de proteção a áreas de infraestrutura estratégica, operações de apoio à segurança cidadã (combate contra o narcotráfico e delinquência transnacional organizada) e operações de segurança e controle marítimo; 3. apoiar o desenvolvimento nacional no exercício das "soberanias" por meio de: investigação e indústria de defesa, operações de gestão de riscos, operações contra a minaria ilegal, apoio a atividades marítimas, agropecuárias, sanitárias, educação, meio ambiente e transporte; e 4. contribuir para a paz regional e mundial, apoiando a integração regional e a cooperação internacional, especialmente Sul-Sul, por meio de medidas de fomento de confiança mútua e segurança e operações de ajuda humanitária.

Transformações na educação militar

Marco legal e institucional

Em 2011, avaliou-se de forma integral o modelo educativo das Forças Armadas, baseado no enfoque por competências que vinham se aplicando desde o ano anterior. Essa avaliação foi feita por uma comissão interinstitucional integrada por profissionais da educação. Com os resultados obtidos, desenvolveu-se o "Modelo Educativo das Forças Armadas, Redesenho 2012".

Em 2014, a Diretoria Geral de Educação e Doutrina Militar (Diedmil) do Comando Conjunto (Diedmil) realizou uma avaliação dos subsistemas de educação das três Forças para estabelecer o nível de implementação e operacionalização do novo modelo.

Com a informação obtida, elaborou-se o "Modelo Educativo das Forças Armadas, Reestruturação 2016" que estabelece os lineamentos filosófico-metodológicos para a elaboração, execução e avaliação dos desenhos curriculares dos cursos e programas dos institutos de educação militar de formação, aperfeiçoamento, especialização e capacitação.

Marco legal

Para a construção do modelo educativo, consideraram-se os seguintes marcos constitucionais: 1. Lei de Pessoal das Forças Armadas (2009), no que concerne à classificação em militares de arma, de serviços ou técnicos e especialistas e aos períodos de formação e aperfeiçoamento; 2. Regulamento da Lei de Pessoal das Forças Armadas (2009), no tema da duração dos cursos de formação, militarização, aperfeiçoamento e especialização em cursos de nível superior.

O modelo considerou também o Objetivo 12 do "Plano Nacional do Bem Viver": "garantir a soberania e a paz, aprofundar a inserção estratégica no mundo e a integração latino-americana"; em particular, os pontos 5: "preservar a integridade territorial do Estado e suas *soberanias*, no marco do estrito respeito dos direitos humanos" e 6: "fortalecer as relações fronteiriças com orientação ao pleno exercício de direitos das populações; e, além disso, a 'Agenda Política da Defesa 2014-2017'".

O sistema de educação militar

Esse sistema é definido assim:

> [...] um sistema de conhecimentos, destrezas e valores que as Forças Armadas entregam a seus membros ao longo da carreira, por meio de processos de formação, aperfeiçoamento, especialização e capacitação permanente, que os prepara para assumir novas responsabilidades, não apenas constituindo-os em agentes do processo, mas que os faz capazes de aceitar e aproveitar. (Comando Conjunto de las FF. AA., p.13)

Está sob a tutela do sistema da Diretoria Geral de Educação e Doutrina Militar (Diedmil), cuja missão é "orientar e fortalecer a educação militar, mediante o direcionamento estratégico e a geração de doutrina conjunta, a fim de contribuir para a melhora da capacidade operativa das Forças Armadas".

É prioridade da educação militar desenvolver as competências dos membros. O ser humano é considerado o fator fundamental e o recurso mais valioso da instituição, é o eixo no qual se sustenta a fortaleza da instituição no século XXI, para atingir suas missões.

São componentes do sistema: 1. as instituições de educação superior (Universidade das Forças Armadas – Espe, Instituto Tecnológico Superior "Centro Tecnológico Naval" e outras que se criarem); 2. o Subsistema de Educação Militar Conjunto conformado pelo Instituto Nacional de Defesa (Inade) e a Unidade Escola de Missões de Paz Equador (Uempe); e 3. os subsistemas de educação e doutrina das três Forças.

O sistema tem como finalidade formar, aperfeiçoar, especializar e capacitar permanentemente os militares, para dotá-los das competências necessárias no desempenho dos cargos, das funções e das tarefas previstas na estrutura institucional.

Os princípios que orientam o sistema são: 1. pertinência, com relação às normas legais e aos valores institucionais; 2. qualidade, de acordo com os critérios de referência previamente estabelecidos; 3. doutrina, sustenta-se em um conjunto de princípios, normas e conceitos, com características próprias e particulares, desenvolvidas pela experiência e pela teoria, perduráveis no tempo, entendidos e aceitos por todos os membros das Forças Armadas; 3. disciplina, acatando de forma estrita as normas constitucionais, legais e regulamentarias; 4. integralidade, procurando o desenvolvimento do ser humano em todas e cada uma de suas dimensões; e 5. holística, pelo enfoque totalizador e sistêmico.

A planificação acadêmica

Marco teórico-conceitual

O modelo educativo se define como "instrumento filosófico-metodológico que permite operacionalizar a missão constitucional das Forças Armadas, por meio da aplicação de metodologias, estratégias

e critérios que expressam por meio da educação a filosofia institucional". Responde às seguintes perguntas: "Que tipo de homem/mulher militar formar?" e "Que tipo de sociedade/instituição militar se persegue?".

O objetivo geral do modelo é:

> [...] estabelecer os lineamentos metodológicos e a filosofia da educação militar, no marco da normativa vigente para a educação superior e sua operacionalização nos desenhos curriculares dos institutos de educação militar, para contribuir para o comprimento da missão das Forças Armadas.

Eis os objetivos específicos:

- Dirigir a planificação educativa.
- Implementar o modelo por meio desenhos curriculares pertinentes.
- Orientar a avaliação integral para o sistema.
- Normatizar a operacionalização do modelo educativo.
- Orientar a formação do docente/instrutor

Considera-se um sistema sinérgico, uma inversão social-militar, que se sustenta sob concepções filosóficas, jurídicas e pedagógicas, com base em princípios e doutrinas que regem a visão, missão e essência das Forças Armadas.

O modelo educativo das Forças Armadas fundamenta a educação em três horizontes epistemológicos, estruturados com base nas teorias pedagógicas e metodológicas:

- *Defesa e segurança*: Enquadra-se nas missões constitucionais e legais, na filosofia institucional, na doutrina militar conjunta e de cada Força, na Agenda Política da Defesa, no Plano de Segurança Nacional, nas teorias, nos modelos e nos sistemas específicos das Forças, que permitem a organização da profissão militar e orientam sua prática.
- *Formação holística*: A educação militar se propõe a formar o cidadão e o ser humano de forma integral e harmônica;

> considera a educação militar um sistema vivo, em constante aprendizagem e evolução, sustentado em quatro dimensões: a ciência, a sociedade, a ecologia e a axiologia. Sobre a base da teoria ecológica de saberes, estrutura três níveis: microssistema, mesossistema, exossistema, macrossistema.

O modelo se apoia na pedagogia como ciência da educação, na andragogia como técnica de ensino para pessoas adultas e na teoria da complexidade com as seguintes características: 1. transferibilidade, como capacidade para resolver problemas de forma criativa em contextos diferentes; 2. multirreferencialidade, solucionar problemas semelhantes em cenários distintos; 3. formação em alternância, integrar a capacitação em âmbitos reais com a formação na sala de aula; 4. formação e preparação realistas adequadas aos contextos que enfrentará o futuro profissional, com visão de futuro; 5. aprender, desaprender e reaprender; e 6. aprendizagem por disfunções, criando capacidades para atuar em situações imprevistas ou disfuncionais.

Os âmbitos da profissão militar se orientam pelos "pilares fundamentais" da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization – Unesco): "saber", "saber fazer", "saber ser", "saber conviver". Busca-se gerar conhecimento novo e pertinente, formando militares aptos para a arte de pensar, conservando as tradições da instituição e da sociedade, com uma excelente formação em liderança, com compromisso ético e ação eficiente.

A pertinência implica que os cursos e programas que se executam nos institutos de educação militar deverão responder às necessidades institucionais das Forças Armadas, para o cumprimento de suas missões.

A teoria histórico-cultural contribui para a formação do militar como sujeito social que se constrói nas relações sociais, culturais e históricas por meio da mediação com outros sujeitos e os elementos do contexto nessa mediação.

A teoria condutista, como referência para a formação, o aperfeiçoamento, a especialização e a capacitação, habilita o militar para a tomada de decisões e o processo de liderança de tropas.

A teoria construtivista sublinha o papel essencialmente ativo de quem aprende.

- *Horizonte de inovação tecnológica*: Uma instituição militar do século XXI demanda mais que novas armas, um espírito de inovação nos profissionais militares. Não é possível transformar os serviços militares com planos obsoletos, nem desde um pensamento burocrático antiquado que frustre a criatividade e o espírito empreendedor que precisarão os serviços militares do século XXI.

Desenho curricular

Define-se como um processo de planejamento do fato educativo, que assinala a metodologia e a arte de ensinar, vincula as tendências mundiais, regionais e locais, mantém a pertinência da defesa e a segurança integral com a sociedade e reflete a função das Forças Armadas.

O desenho curricular se orienta por competências que compreendem: 1. aprendizagens imprescindíveis, 2. conhecimentos úteis orientados à aplicação dos saberes, 3. aplicação dos saberes a diferentes situações e contextos, e 4. integração dos conhecimentos com os distintos tipos de conteúdo.

O perfil do pessoal responde à missão fundamental e às missões complementares das Forças Armadas e ao respeito à legalidade, aos princípios, aos valores e às virtudes que regem a instituição militar, como parte da sociedade equatoriana. Expressa um conjunto de competências genéricas e específicas que caracterizam o profissional militar para satisfazer as demandas institucionais e da sociedade que se desenvolvem no exercício dos cargos atribuídos de acordo com o grau e especialidade (Mefae, 2012).

O modelo educativo das Forças Armadas considera três competências: 1. básicas, parte do perfil de ingresso aos institutos de educação militar; 2. genéricas, que identificam os elementos comuns no desempenho de cargos, funções ou tarefas que cumprem os membros das Forças Armadas em seus graus correspondentes; e 3. específicas, que operacionalizam o perfil profissional para cada grau e especialidade em todos os institutos de educação militar.

Os projetos de desenho e redesenho da oferta acadêmica de nível superior desenvolvem os conceitos de cátedra integradora, projeto integrador de saberes e práticas profissionais. Referem-se aos períodos acadêmicos e às qualidades militares.

Os desenhos curriculares para os cursos sistematizam as competências genéricas e específicas em: 1. unidade de competência, 2. elemento de competência e 3. núcleos de conhecimento. Os processos curriculares para aperfeiçoamento, especialização e capacitação se organizam e se estruturam a partir de competências genéricas e específicas. A organização curricular se realiza por disciplina e módulo.

O macrodesenho curricular é responsabilidade do Comando Conjunto das Forças Armadas por meio da Diedmil e dos comandos ou das direções de educação das Forças.

O sistema de educação militar das Forças Armadas contempla cinco eixos curriculares: ciências militares, cultura militar, cultura humanística, ciência e tecnologia e cultura física. Os eixos transversais são: valores institucionais e pessoais, meio ambiente, direitos humanos e direito internacional humanitário, equidade de gênero e interculturalidade, investigação e megatendências mundiais. As modalidades de estudo são: presencial, *on-line*, dual e a distância.

A organização da aprendizagem para o planejamento contempla: 1. componente de docência; 2. componente de práticas de aplicação e experimentação do aprendizado; e 3. componente de aprendizagem autônoma.

O desenho curricular de cada curso considera o perfil profissional, o plano curricular e o produto integrador. O perfil profissional se estrutura considerando a natureza do curso, as competências genéricas, as competências específicas e uma projeção para o futuro.

Por capacitação continuada do docente/instrutor, entende-se a oferta de qualificação contínua, englobando as funções, finalidades, perfil; competências pedagógicas, institucionais e pessoais do docente/instrutor.

Avaliação do sistema

O processo de avaliação considera as disposições do sistema de educação superior para os níveis correspondentes, estabelecendo os seguintes elementos de avaliação: institucional, do desempenho docente, curricular e do aprendizado.

A avaliação do sistema de educação militar será integral, permanente, sistemática, participativa, científica, educativa, interdisciplinar e transdisciplinar.

A Diedmil é o organismo responsável por dirigir o processo de avaliação, por meio dos comandos e das direções de educação de cada Força.

Situação a partir de 2017

Contexto

Em 2017, concluiu-se o período presidencial do economista Rafael Correa, e o movimento político "Aliança País" apoiou a candidatura de Lenín Moreno que, no poder, seguindo a tendência regional, abandonou o alinhamento com o socialismo do século XXI. O giro radical incluiu o campo da segurança e defesa.

Em 2018, publicou-se a Política de Defesa Nacional do Equador (*Livro Branco*), e, em 2019, o Plano Integral de Segurança 2019-2030, alinhado ao Plano "Toda uma vida" (2017-2021), do atual governo.

- Política Nacional de Defesa (*Livro Branco*, 2018): A concepção de política da defesa, segundo a linha do Plano de

> Segurança Nacional, abandonou os aportes das escolas críticas de segurança e se aliou aos critérios e orientações da Organização de Estados Americanos (OEA), com base no modelo de segurança multidimensional. Optou, além disso, por uma visão restrita da segurança e defesa, deixando para trás a concepção das soberanias múltiplas.

São objetivos estratégicos da Defesa Nacional:

- Exercer o controle efetivo do território nacional: continental, insular, espaços aquáticos e aéreos; assim como da infraestrutura e dos recursos das áreas estratégicas.
- Apoiar as instituições para a proteção da população no exercício de seus direitos e liberdades, perante graves situações de comoção interna e em casos de desastres.
- Fortalecer as capacidades estratégicas conjuntas das Forças Armadas que sejam indispensáveis para manter a capacidades de dissuasão e defesa da integridade territorial e da soberania nacional.
- Contribuir para a cooperação internacional de acordo com os interesses nacionais e a política externa do Estado.
- Contribuir para o desenvolvimento nacional por meio de atividades de cooperação intersetorial, investigação e inovação nas indústrias da defesa.

Assinalam-se como prioridades estratégicas: 1. a defesa dos interesses vitais relacionados com o exercício dos direitos fundamentais (proteção dos direitos, liberdades e garantias dos cidadãos e a democracia); e 2. a constituição mesma do Estado (soberania, integridade territorial, ordenamento constitucional e segurança econômica).

O Estado equatoriano, com a finalidade de proteger os interesses fundamentais e estratégicos no âmbito da defesa, desenvolve capacidades estratégicas conjuntas e específicas das Forças Armadas, promove a colaboração e complementaridade entre as instituições, fomenta uma cultura de defesa e segurança na sociedade, e mantém uma política externa de integração e cooperação.

- *Missões das Forças Armadas*: As missões das Forças Armadas se executam por meio do espectro das operações militares, que vão desde tempos de paz, passando por períodos de crise, até a guerra. A missão fundamental de "defender a soberania e a integridade territorial" ocorre de forma permanente. As missões complementares são: 1. apoiar as instituições do Estado; 2. apoiar o desenvolvimento nacional no âmbito da defesa; e 3. contribuir para a paz regional e mundial.

O Estado, por meio de seus organismos e instituições, deve desenvolver as capacidades necessárias para enfrentar as ameaças, os riscos e os desafios à segurança. Para o cumprimento da missão fundamental, as capacidades das Forças Armadas no âmbito operativo devem estar dirigidas a executar as linhas de ação estratégica que são: preparação, prevenção, dissuasão defensiva, defesa e cooperação internacional.

O Comando Conjunto das Forças Armadas é responsável pelo estabelecimento e fortalecimento das capacidades estratégicas conjuntas; e as Forças Terrestre, Naval e Aérea, das capacidades específicas.

Transformações na educação militar

Para alinhar o sistema educativo com o planejamento nacional e institucional, o Comando Conjunto das Forças Armadas publicou o documento "Modelo Educativo 2018".

Justificativa

As Forças Armadas trabalham para criar uma sociedade do conhecimento inclusiva, baseada na gestão de todos os âmbitos da vida militar. Para seu sucesso nesse entorno de constantes mudanças e resolver problemas de forma eficiente, em cada nível de condução militar, os profissionais militares devem desenvolver um conjunto de competências.

O modelo educativo centra sua atenção em um sistema de educação modular, no qual as áreas de conhecimento são referenciais e proporcionam os conteúdos imprescindíveis que ajudam a desenvolver competências profissionais. Um comitê de modulo interdisciplinar busca a formação integral do aluno militar.

Modelo educativo

O modelo educativo das Forças Armadas é definido como norma conceitual e metodológica que permite articular os processos educacionais no sistema de educação militar, no cumprimento com a missão constitucional e as missões de apoio à gestão do Estado.

Tem como objetivo central estabelecer um marco para o planejamento, a administração e a avaliação acadêmicos dos processos educacionais, que permita o conhecimento, a análise e/ou a solução dos problemas associados à educação, à investigação e ao desenvolvimento nacional. Os objetivos específicos do modelo são: 1. determinar os fundamentos teóricos de aplicação nos processos de formação, aperfeiçoamento, especialização e capacitação; 2. descrever o sistema; 3. orientar o planejamento educativo por meio de um sistema de educação modular; 4. determinar os parâmetros gerais da administração acadêmica e estabelecer as relações entre planejamento e avaliação; 5. direcionar o processo de avaliação integral, gerando estratégias que garantam a qualidade da aprendizagem.

Articula-se ao Plano Nacional de Desenvolvimento (2017-2021), no que se refere à educação superior e aos valores éticos e cívicos como prioridades do Estado; e, na Agenda Política da Defesa, que estabelece a necessidade de desenvolver as competências dos membros das Forças Armadas para cumprir as missões fundamentais e tarefas subsidiárias.

A educação militar deve desenvolver competências, habilidades e destrezas para cumprir a missão fundamental, considerando o pensamento universal e a produção cientifica tecnológica global. O Modelo 2018 se orienta por correntes universais de pensamento,

como condutismo, construtivismo, interacionismo simbólico e teoria da construção social.

Além disso, o sistema conta com referentes conceituais, metodológicos e práticos para orientar o processo educativo à obtenção de resultados de aprendizagem planejados por meio do desenvolvimento de competências genéricas, específicas e transversais.

A educação baseada em competências permite enfrentar o sujeito com a realidade holística (íntegra, integral e integradora) que propicia maior atividade intelectual, fortalecendo a criatividade e a cultura investigativa.

As competências estão orientadas à construção do perfil profissional do cidadão militar, entre as quais se incluem as básicas, genéricas, específicas e transversais. O perfil profissional do militar responde à missão fundamental das Forças Armadas e à cooperação internacional de acordo com a normativa vigente. Os princípios, os valores e as virtudes institucionais são componentes importantes da sociedade equatoriana no compromisso com a segurança, a defesa e o desenvolvimento.

- *Competências básicas*: comunicação linguística; matemática; manejo de tecnologia da informação e comunicação (TIC); social e cidadã; cultural e artística; aprender a aprender; princípios e valores; conhecimento de um segundo idioma; trabalho em equipe.
- *Competências específicas* são aquelas que incluem conhecimentos (saber), habilidades e destrezas (saber fazer), além de atitudes e valores (saber ser), próprias da carreira militar. Uma vez concluído o curso, permitem a materialização do perfil do egresso.
- *Competências transversais* são as que facilitam a maximização do desempenho laboral e permitem a transformação do conhecimento em comportamento, influenciado por habilidades cognitivas, princípios, valores e atitudes. No transcurso do processo acadêmico, permitem evidenciar capacidades e valores.

Sistema de educação militar das Forças Armadas

A entidade reitora do sistema é a Diedmil, responsável por emitir políticas e lineamentos para a totalidade do sistema e sua implementação na Academia de Defesa Militar Conjunta (Academic) e na Uempe.

A educação militar considera diferentes processos educacionais que se desenvolvem ao longo da carreira militar, o que exige um rigoroso planejamento do processo ensino-aprendizagem. Esses processos são: formação, aperfeiçoamento, especialização e capacitação em novas competências.

Instituições que conformam o subsistema da Força Terrestre

O Comando de Educação e Doutrina da Força Terrestre (CEDMT), com base em políticas, diretrizes e normas do modelo educativo de Forças Armadas, no cumprimento do Plano de Gestão do Sistema de Educação e Doutrina de Forças Armadas 2018-2022, e considerando as orientações do Plano de Gestão Institucional da Força Terrestre 2017-2021, elaborou seu Plano de Educação Militar 2020. O sistema do Exército conta com 14 escolas de formação, aperfeiçoamento e capacitação, oferecendo 104 cursos.

Fase de formação

A formação para o pessoal de tropa é responsabilidade da Escola de Formação e Aperfeiçoamento de Tropa (Esforse). A missão da Esforse é

> [...] formar soldados de armas, serviços e especialistas nos campos técnico-militar, acadêmico, ético-moral, físico e científico, com base no perfil, nas competências profissionais e nos valores institucionais, a fim de contribuir para a eficiência operacional do Exército.

A formação dura dois anos.

A formação de oficiais para o Exército é responsabilidade da Escola Superior Militar "Eloy Alfaro" (Esmil). Sua missão é

> [...] formar oficiais de grau de subtenentes de arma e serviços, com conhecimentos, aptidões e atitude que lhes permitam comandar, educar, administrar e representar as funções disposto a seu nível, para se desenvolver eficientemente no seu campo ocupacional e de acordo com o perfil profissional em vigência. Além disso, formar oficiais especialistas para satisfazer as necessidades técnicas do Exército equatoriano.

Eis a visão:

> [...] continuar sendo líderes entre as instituições de educação superior do país na formação acadêmica, militar e física, oferecendo um sistema educativo de qualidade, dispondo de infraestrutura moderna, com processo claramente definidos para satisfazer as necessidades do Exército equatoriano e do país no âmbito da defesa e o desenvolvimento, formando subtenentes de arma, serviços e tenentes especialistas.

A formação de oficial de arma e de serviços se cumpre em quatro cursos e oito níveis. O plano de curso, tutelado pela Universidade das Forças Armadas, contempla como eixos acadêmicos: 1. fundamentos teóricos; 2. ciências militares; 3. cultura militar; 4. epistemologia e metodologia de investigação; e 4. instrução e treinamento militar.

O plano de ensino-aprendizagem responde na unidade Básica – primeiro ano – à seguinte pergunta: "Que perfis e que valores desenvolve o subtenente para sua atuação militar?". Na unidade profissional – segundo, terceiro e quarto anos –, as questões são: "Que operações militares desenvolve o subtenente para a defesa e segurança do Estado?" e "Que perfil profissional desenvolve o subtenente em seu campo de atuação?".

Simplificando, as matérias são:

- *Primeiro ano*: Fundamentos Matemáticos; Instrução Formal; Instrução Individual de Combate; Navegação Terrestre; Símbolos e Abreviaturas Militares/Técnicas de Rastreamento; Regulamentação Interna e Comunicação Oral e Escriba; Química Geral; Técnicas e Táticas de Patrulha; Pelotão de Fuzileiros I; Noções Básicas de Condução Militar no Nível Tático; Ferramentas Informáticas Avançadas e de Aplicação Profissional; e Metodologia da Investigação.
- *Segundo ano*: Estatística Descritiva, Geometria e Trigonometria; Conhecimento de Armas e Tiro; Pelotão de Fuzileiros II; Deontologia Militar; Sociologia Geral e Psicologia; Administração; Física; Técnicas e Táticas de Selva; História Militar; e Direito Aplicado a Operações Militares.
- *Terceiro ano*: Sistema Operacional do Campo de Batalha (OAS); Sociologia Militar; Liderança; Realidade Nacional e Geopolítica; Desenho e Elaboração de Projetos; Emprego do Núcleo de Tarefa em Operações do Âmbito Interno; Processo de Liderança de Tropas; Teoria da Docência Militar; Gestão por Processos; Legislação Militar; e Técnicas de Oratória.
- *Quarto ano*: Itinerário de Armas e Serviços de Combate I; TIC Aplicadas à Segurança e Defesa; Docência Aplicada à Instrução Militar; Perfil e Desenvolvimento de Opção de Titulação; Itinerário de Armas e Serviços de Combate II; Cultura Ambiental; e Desenvolvimento da Opção de Titulação.

Em todos os cursos e níveis, consideram-se o preparo físico militar e o idioma inglês.

Aperfeiçoamento

Os cursos de aperfeiçoamento para oficiais são oferecidos na Academia de Guerra do Exército (AGE).[2]

- *Missão*:

> A Academia de Guerra, aperfeiçoa oficiais da Força Terrestre, proporcionando as competências genéricas e específicas de seu plano de curso, participa na geração de doutrina e no desenvolvimento da investigação científica, por meio dos processos acadêmicos estabelecidos no modelo educativo de Forças Armadas, para entregar à instituição líderes nos níveis correspondentes da condução militar, eficientes em seu campo ocupacional.

- *Visão*:

> [...] ser um instituto de aperfeiçoamento referencial no âmbito da defesa e segurança nos níveis nacional e regional, com capacidade de adaptação aos novos cenários dos ambientes operacional e acadêmico, apoiados com infraestrutura e tecnologia de primeira linha, com talento humano competente para se tornar modelo de gestão acadêmico e contribuir para o desenvolvimento institucional.

A AGE oferece os seguintes cursos:

- *Curso Superior Militar* (CSM): com duração de seis meses, destina-se a oficiais especialistas com grau de tenente-coronel, como requerimento para ascender ao grau de coronel, com a finalidade de se capacitar para o desempenho de cargos de direção e chefia ou similares de sua especialidade.

2 Disponível em: https://ejercitoecuatoriano.mil.ec/institucion/fftt/objetivo-institucional. Acesso em: 6 jun. 2021.

- *Curso de Estado Maior de Arma* (Cema): para oficiais no grau de maior em condição de ascensão a tenente-coronel. Tem duração de 20 meses e sua finalidade é capacitar o oficial para se desempenhar como comandante de batalhão ou níveis semelhantes, membro de Estados-Maiores, diretivo e/ou instrutor de institutos militares.
- *Curso de Estado-Maior de Serviços* (Cems): dirigido a oficiais no grau de major de serviços para ascender a tenente-coronel. Capacita o oficial como: comandante de batalhão ou unidades semelhantes, membro dos Estados-Maiores, diretivo e/ou instrutor de institutos militares. Dura 20 meses.
- *Curso de Especialização de Oficiais de Arma e Serviços* (Ceoas): com duração de quatro meses, o público é composto por oficiais no grau de major de arma ou serviços para ascender a tenente-coronel. Capacita o oficial para o desempenho eficiente no seu campo de atuação, nas unidades militares, nos institutos, nos departamentos e nas unidades específicas afins à sua especialidade.
- *Curso de Orientação Avançado de Especialistas* (Coae): atende por quatro meses oficiais especialistas no grau de major para ascender a tenente-coronel. Capacita o oficial para o desempenho eficiente no seu campo de atuação, nas unidades militares, nos institutos, nos departamentos e nas unidades específicas afins à sua especialidade.
- *Curso de Oficiais Avançado de Armas e Serviços* (Coaas): dirige-se a oficiais com grau de capitão para ascender a major. A finalidade é capacitar o oficial em seu desempenho como subcomandante de batalhão, membro da planta maior de unidades desse nível ou semelhantes, para conduzir operações militares e operações no âmbito interno, com critérios doutrinários. Sua duração é de oito meses.
- *Curso de Orientação Básico de Especialistas* (Cobe): para oficiais especialistas profissionais e tecnólogos com grau de capitão, em condições de ascensão a major. Tem como finalidade capacitar para o desempenho de cargos e funções

em áreas especiais que apoiem o cumprimento eficiente das operações militares, em tempo de paz e de guerra. O curso dura quatro meses.

- *Curso de Oficiais Básico de Arma e Serviços* (Cobas): dirigido a oficiais no grau de tenente de arma e serviços em condições de ascensão ao grau de capitão. Com seis meses de duração, o curso capacita para o desempenho como comandantes de companhia ou semelhantes, integrantes da planta maior e/ou planta maior especial e como docente/instrutor militar.

Aperfeiçoamento conjunto

É oferecido o curso de Comando e Estado-Maior Conjunto (oito meses) na Academia de Defesa Militar Conjunta (Academic).

O objetivo do curso é aperfeiçoar os coronéis, capitães de navio e de arma para desenvolver competências militares nos níveis estratégico-militar e político-estratégico, de modo a facilitar os exercícios individual e coletivo de suas funções para dirigir nesses níveis o cumprimento das missões das Forças Armadas.

O produto do curso está determinado no "Estatuto Orgânico de Gestão Organizacional por Processos do Comando Conjunto das Forças Armadas" e se obtém por meio da aplicação do Plano Geral de Ensino, executado de acordo com as políticas, diretrizes e normas do modelo educativo de Forças Armadas.

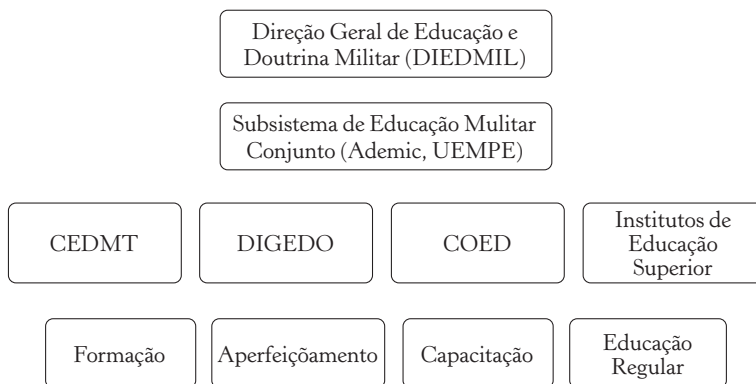
O plano de curso contempla os seguintes pontos:

- Planejamento, administração, condução e assessoramento para as operações militares de defesa da soberania e integridade territorial.
- Planejamento, administração e condução nas operações de âmbito interno.
- Planejamento estratégico militar e institucional.

A Universidade das Forças Armadas (Espe) é uma instituição de educação superior, com personalidade jurídica, autonomia

administrativa e patrimônio próprio, de direito público, com endereço na cidade de Quito e sede principal na cidade de Sangolquí. Essa instituição possui 27 cursos universitários, dez cursos de pós-graduação e 27 cursos de curta duração.

No campo militar, regula academicamente toda a educação superior da instituição. O Departamento de Segurança da Espe oferece os seguintes cursos vinculados à Defesa Nacional: licenciatura em Tecnologia em Ciências Militares, licenciatura em Ciências Aeronáuticas Militares, licenciatura em Administração Aeronáutica Militar, Engenharia em Segurança (a distância), mestrado em Estudos Estratégicos e Defesa, mestrado em Defesa e Segurança e diplomado em Prospectiva Estratégica. O Centro de Investigações Científicas e Tecnológicas do Exército (Cicte) desenvolve projetos científicos e tecnológicos nos âmbitos civil e militar.

Figura 10.1 – Sistema de educação das Forças Armadas do Equador

CEDMT: Comando de Educação e Doutrina Militar do Exército
DIGEDO: Diretoria Geral de Educação e Doutrina da Marinha
COED: Comando de Educação e Doutrina da Aeronáutica

Considerações finais

As Forças Armadas equatorianas têm desenvolvido, ao longo de sua história, modelos educacionais de vanguarda, conforme os avanços experimentados na humanidade.

A participação das Forças Armadas em diversos conflitos de fronteira, no final do século XX, favoreceu a conformação de um sistema educativo eficiente que permitiu os resultados desejados no conflito armado com o Peru em 1995. O acordo de paz, objetivo político-estratégico nacional, levou a mudanças significativas na cultura institucional. O complexo processo de adaptação às novas circunstâncias deteriorou os cenários de incerteza próprios da época, e as reformas educacionais demoraram.

Nessas condições, a presença no poder de uma ideologia adversa às Forças Armadas desacelerou o processo e afetou os valores entre civis e militares e a coesão institucional. Entretanto, a resposta no campo educativo foi a adequada, ainda que esteja sendo aplicada com alguma dificuldade.

Apesar do longo período entre a assinatura da paz de 1995 e a atualidade, pode-se afirmar que a transição continua e que requer condução política estratégica vigorosa para estabilizar o processo, além de inovações e reformas educacionais, e sua aplicação na vida real.

A educação militar constitui um pilar importante para atingir os objetivos nacionais de desenvolvimento, para a consecução de uma convivência democrática, em paz e, fundamentalmente, para a formação de cidadãos militares capazes, competentes e éticos, comprometidos com o país, o progresso e o desenvolvimento.

Referências

COMANDO CONJUNTO DE LAS FF. AA. Modelos educativo de las Fuerzas Armadas del Ecuador. Quito, 2016. Disponível em: https://www.ccffaa.mil.ec/wp-content/uploads/sites/8/2017/01/MODELO-EDUCATIVO-FFAA.pdf.

EQUADOR. Ação Política, Doutrina e Método. Equador: Secretaria do Conselho de Segurança Nacional, 1973.

_____. Lei de Segurança Nacional. Equador, 1979.

_____. Constituição. Equador, 1998.

_____. Agenda Nacional de Segurança Interna e Externa 2007. Equador, 2007.

_____. Agenda Política de Defesa 2007-2011. Equador, 2007.

EQUADOR. Constituição. Equador, 2008.

_____. Agenda Nacional de Segurança Interna e Externa 2009. Equador, 2009.

_____. Lei de Segurança Pública e do Estado. Equador, 2009.

_____. Agenda Política de Defesa 2011-2014. Equador, 2011.

_____. Plano Nacional de Segurança Integral 2001-2014. Equador, 2011.

_____. Agenda Política de Defesa 2014-2017. Equador, 2014.

_____. Modelo Educativo das Forças Armadas do Equador. Equador, 2016.

_____. Modelo Educativo das Forças Armadas do Equador. Equador, 2018.

_____. Plano de Segurança Nacional 2019-2030. Equador, 2019.

_____. Plano de Educação Militar da Força Terrestre. Equador, 2020.

LIVRO Branco de Defesa. Equador, 2002.

_____. Equador, 2006.

_____. Equador, 2018.

MEFAE. Modelo Educativo de las Fuerzas Armadas del Ecuador, 2012.

11
Marcos legais, carreira e ensino: a relação complexa entre ensino e objetivos de defesa no Paraguai

Érica Winand
Cristiano Guerra
Jorge Rodrigues
Clarice Rocha

Introdução

O objetivo do presente capítulo é analisar histórica e panoramicamente a construção da política de educação e formação para a carreira militar no Paraguai, a partir de documentos e relatos oficiais produzidos pelo governo daquele país e consultados eletronicamente, além de contrastados, quando possível, com os Informes Paraguai, publicados semanalmente no âmbito do Observatório Sul-Americano de Defesa e Forças Armadas.[1]

---

1 O Observatorio Sudamericano de Defesa y Fuerzas Armadas faz parte de um projeto conjunto que reúne instituições internacionais sob coordenação do Grupo de Estudos da Defesa e Segurança Internacional (Gedes), para monitorar diariamente os maiores canais midiáticos de cada país, resumir de modo imparcial e com filtro temático as notícias da semana, para, ao final dela, publicar e distribuir um boletim com os principais acontecimentos da América do Sul. Desde 2001, o observatório vem sistematizando informações de grande utilidade para pesquisadores da defesa, sobretudo aqueles que não contam com outras fontes de informação, dado o caráter recente do problema ou a ausência da perspectiva bibliográfica. Para consultar todos os informes, desde 2001, acessar: https://gedes-unesp.org.

Do mesmo modo que do treinamento militar prescinde o sucesso no campo de batalha, como afirmado por Toronto (2015, p.1), os sistemas de ensino possuem valores, procedimentos e doutrina intrínsecos, de modo que constituem um dos pilares institucionais de maior importância na formulação de uma política de defesa (Besio, 2010). Não existe uma teoria que explique a lógica do ensino militar de forma total, pois a estrutura de ensino é orientada a partir das características de cada Estado. Naquela particularidade reside nosso dever, como pesquisador, de encontrar conexões entre o ensino militar e culturas de defesa democráticas nos mais diferentes países e da relação entre aquelas e os processos políticos nacionais.[2]

Na América Latina, *pari passu* aos movimentos independentistas, surgiram as primeiras escolas militares de formação de oficiais, cujas

2 Por isso, até mesmo questionamentos de ordem metodológica já foram aplicados aos estudos sobre ensino militar: Sookermany (2017) destaca que a educação militar tradicional é caracterizada por uma visão modernista de educação baseada na uniformidade, estruturação e objetividade, e que, por isso, precisa ser questionada. Para tal, Sookermany propõe uma nova abordagem pedagógica que contempla as diferenças, em vez da uniformidade, buscando preparar os militares para situações de enfrentamento desconhecidas e imprevisíveis. Essa nova abordagem é baseada em seis estratégias: emancipação, em que os soldados desenvolvem uma capacidade de julgamento própria, em vez de ficarem restritos a mentalidades predeterminadas; desconstrução, que busca explorar as diferenças entre os paradigmas militares e facilitar o amadurecimento e desenvolvimento dos soldados; vocabulário e linguagem, para desenvolver a comunicação e permitir a reflexão sobre uma situação por diferentes perspectivas; diálogo, narrativas e metáforas, nessa estratégia os alunos oferecem as próprias interpretações, em vez de simplesmente não questionarem aquilo que é dado como certo; diversidade, para promover a diferença e a pluralidade, objetivando preparar os soldados para lidar com o imprevisível; e estética, também utilizada na relação com o imprevisível, pois possibilita um conhecimento aprofundado sobre diferenças culturais, como estilo, mentalidade e conduta. Desse modo, as estratégias são utilizadas para promover uma perspectiva educacional pós-moderna na estrutura pedagógica da educação militar, visando aperfeiçoar o treinamento dos soldados para que possam lidar com o imprevisível (ibidem). Contudo, Romanovs (2016) lamenta que, dentro das instituições militares, os instrutores não estejam preparados para lidar com os novos desafios e acabem baseando o ensino em suas próprias intuições e experiências de vida, em vez de seguirem um currículo com métodos de ensino e avaliação qualificados.

origens podem ser traçadas a partir da segunda metade do século XIX, com a profissionalização da organização militar inspirada nos modelos europeus e possuindo administração com características similares (Rial, 2010; Álvarez, 2017), quando a educação básica para os vários escalões passou a exigir, gradualmente, um aparato educacional específico. Além do treinamento de oficiais e técnicos não comissionados, soldados e marinheiros, as escolas também ofereciam treinamentos característicos para determinadas especialidades, como a aviação militar. No âmbito desse processo de especialização, foi exigido um treinamento básico comparado ao nível primário civil para todos os juniores de base das Forças Armadas (Rial, 2010). Até os anos 1970, na América do Sul, a educação militar se restringia ao nível médio, passando à educação superior nos anos 1980 e sendo considerada como institutos de educação anos mais tarde, de acordo com as leis e os sistemas educativos de cada país. Ao início dos anos 1990, em alguns países, a partir de grandes reformas estruturais, a educação militar foi incorporada aos sistemas nacionais de educação, de modo que os títulos militares poderiam ser convertidos em diplomas superiores universitários com correspondência paralela.

De modo geral, estudos sobre a relação entre ensino e profissionalização militar têm sua importância facilmente justificada no fato de que, em se constituindo na América do Sul uma frágil corda sobre a qual tenta se equilibrar a democracia desde o final da década de 1980 – ainda que para muitos a dita corda não tenha passado de imaginária –, tornou-se obrigatório o esforço de estudiosos em observar se a educação militar, principal responsável pela imersão dos militares de carreira na cosmologia militar, passou a ser um ambiente nutridor de culturas democráticas – no seio das quais não há espaço para intervencionismos militares – ou permaneceu cultuando ritos e símbolos cristalizadores de uma "visão de si" heroica, patriótica e virtuosa, em detrimento de "um outro" civil inexoravelmente corrupto; favorecendo, assim, a construção de uma ideia de legitimidade como orientadora de intervenções na política.

Apesar de válidas as últimas provocações metodológicas, a relação entre o que se ensina e como se ensina nas academias militares

ainda é um problema de pesquisa a ser priorizado na região e alhures, sobretudo quando nossa realidade nos assombra com altos níveis de autonomia política militar e baixo nível de cultura democrática. Mas é óbvio que estabelecer tais conexões em pesquisas só é possível quando aquelas se debruçam sobre fontes documentais bastante específicas, a exemplo do currículo das escolas militares e sua análise discursiva, simbólica e representativa. Ou seja, só é possível quando uma trilha investigativa tiver sido ao menos desbravada, o que é impensável se o Paraguai é nosso caso em tela, uma vez que nem mesmo uma lista bibliográfica extensa o suficiente para buscarmos sínteses analíticas nos é ofertada. Ao contrário, escassos são os relatos acadêmicos sobre o histórico da carreira militar no país. Aliás, já fora advertido por Riquelme (1992) que nem as particularidades do regime autoritário paraguaio pós-1954, nem mesmo as características do seu processo de transição receberam a devida atenção, sobretudo de modo comparado com as transições latino-americanas do mesmo período, motivo pelo qual continua difícil compreender as bases políticas pós-autoritárias do país e o papel das Forças Armadas em relação àquelas.[3]

Por isso, a justificativa para a existência do presente capítulo tem a ver com o início do preenchimento de uma importante lacuna no âmbito dos estudos sobre ensino e carreira militar na América do Sul.

Isso posto, o presente capítulo carrega o objetivo trivial de abrir novas portas, possibilitando que o cenário paraguaio seja mais

---

3 Marcial Riquelme é autor de um livro bastante importante para o entendimento do momento autoritário sob o governo Stroessner, talvez o que mais enfatize as relações entre aquele momento e a configuração das escolas militares: *Stroessnismo, golpe militar y apertura tutelada*. O livro apresenta interessante síntese de teorias políticas, para além de rica base de entrevistas realizadas com militares, depois da queda do regime. Entretanto, não avançou e mostrou como aquelas relações evoluíram depois de 1989. Ainda sobre o autoritarismo de Stroessner, ver Fariña e Ibarra (2014), Gaddis (1989), Lewis (1986), Seiferheld (1986), Simon e Fernandez Estigarribia (1987) e Yore (1992). Especificamente sobre o tema da educação militar, encontramos o seguinte livro, que não logramos baixar ou comprar: *La educación militar en el Paraguay*, do coronel Juan Jamón de Meza Gomez.

frequentemente visitado por outros pesquisadores, com fins de que recortes e problemas de pesquisa mais específicos surjam durante aquele passeio.

Antes e depois da Doutrina de Segurança Nacional: caminhos e descaminhos da profissionalização militar no Paraguai

Como a maioria dos países latino-americanos, o Paraguai foi assolado por uma ditadura militar que correspondia aos ditames da Doutrina de Segurança Nacional (DSN), formulada pelos Estados Unidos durante a Guerra Fria, nos anos 1940 e que, inspirou, entre os anos 1950 e 1960, o financiamento e o treinamento de exércitos nacionais para vigilância e contenção do comunismo.[4] Como a história exemplifica, quanto maior o somatório financiada, maior era o controle dos Estados Unidos na vida interna do país, tendo sido a história do Paraguai fiel àquela lógica, uma vez que se tornou um dos países latino-americanos mais efetivamente pressionados, naquela conjuntura, para executar agendas internas de militarização em assuntos como: controle do tráfico de drogas, da lavagem de dinheiro e da prostituição infantil, como aponta Espósito Neto (2012).

A Guerra Fria foi, portanto, um contexto demarcador da agenda da segurança e de sua consequente doutrina militar, o que, por sua

---

4 De acordo com síntese elaborada por Winand (2006), a ramificação da DSN na América Latina pode ser lida a partir de inúmeros fatores. Alguns autores consideram que ela ocorreu de forma natural, como Santos (1987, p.550), para quem a proximidade geográfica é colocada como determinante da adesão dos países latino-americanos ao bloco capitalista. Na visão de Comblin (1978, p.106), a DSN foi imposta pelos Estados Unidos aos latinos como uma "mística apaixonada, violenta e intolerante". Numa outra linha, Meira Mattos (1990, p.580) defende que ela tenha representado mais uma necessidade inerente ao Estado do que uma ideologia. Ele critica duramente a posição do padre belga Comblin, argumentando que as conjunturas nacional e internacional criaram um imperativo de proteção aos Estados que concorreu na DSN, não sendo ela imposta pelos Estados Unidos, portanto.

vez, acarreta repercussões sobre as estruturas do ensino e da carreira do militar.[5] Mas, embora a DSN deixe importantes legados para as atuais estruturas das Forças Armadas dos países latino-americanos, é nas histórias particulares das instituições nacionais que podemos encontrar explicações mais específicas sobre as diferenças nas dinâmicas que envolvem as relações entre Estado e Forças Armadas, refletidas, por sua vez, no ensino militar e vice-versa.

Para efeito comparativo, apesar da previsível agenda da DSN, coube aos Estados Unidos se preocupar com a leitura que cada novo governo militar brasileiro fazia da Guerra Fria (foram cinco presidentes militares alternando o poder no país, alguns mais nacionalistas, outros mais liberais), apreensão não despendida com relação ao Paraguai, cuja agenda econômica atrelada à DSN fora gerida por uma única autoridade máxima, durante 35 anos: Alfredo Stroessner Matiauda (de 1954 a 1989).[6]

Assim, se a relação entre a construção da doutrina militar do Brasil com a Guerra Fria passa pelo entendimento da influência da DSN sobre a Escola Superior de Guerra (ESG),[7] a construção da doutrina

---

5 Como explica Bellintani (2009): "A doutrina militar compreende uma concepção de guerra contra um ou mais inimigos, que pode ser qualquer outra nação do mundo; uma concepção geral de operações, o que envolve princípios e todas as operações em hipótese de guerra; uma organização de comando; um adestramento militar; o ensino das forças armadas e a mobilização militar. Em síntese, a doutrina militar compreende conduta, organização, ação e encargos".

6 "Ou seja, uma ditadura personalista, que, nas palavras de Rouquie (1985), é aquela instituída por um único homem forte, geralmente militar, mas que não recebe, via de regra, influência da instituição militar. Para o autor, esse seria o caso paraguaio, muito embora a caracterização fosse contestada por Caballero (1985) que especificou o caso paraguaio como uma 'ditadura militar personalista com partido', defendendo que Stroessner não era totalmente independente das Forças Armadas, mas havia fundido sua liderança à da instituição, além de atrelá-la ao Partido Colorado" (Riquelme, 1992, tradução nossa).

7 Para Comblin (1978), foram três os principais canais de abertura para a DSN e, por conseguinte, para a infiltração dos Estados Unidos na América Latina. O primeiro consiste nas reuniões entre chefes militares como: a reunião de 15 de janeiro de 1941 que decidiu a fundação da Junta Interamericana de Defesa (JID), a qual acaba fundando, em 1962, o Colégio Interamericano de Defesa – um dos principais canais de transmissão da estratégia do Pentágono; a Conferência

militar no Paraguai, durante a Guerra Fria, praticamente se confunde com a história do Partido Colorado, com uma enfática especificidade à atuação de Stroessner. Militar desde a adolescência, ingressou na carreira em 1929, tendo se destacado durante a Guerra do Chaco (1932-1935), passado por um curso de artilharia no Brasil, lutado na guerra civil de 1947 e participado de diversos golpes: desde aquele que derrubou o outrora presidente apoiado por ele, Morínigo; passando pela frustrada primeira investida contra Natalício González, a segunda bem-sucedida, até o golpe de 1954 que o estabelece no poder até 1989, com o apoio do Partido Colorado, das Forças Armadas e das forças policiais (Farina, 2003; Lewis, 1986; Espósito Neto, 2012).

Muito embora o foco brasileiro do emprego interno das Forças Armadas também seja anterior à DSN,[8] no Paraguai, aquele processo

---

de Chapultepec de 1945 que propôs a formação de uma força interamericana sob o comando dos Estados Unidos; a Conferência Interamericana para Manutenção da Paz e Segurança no Hemisfério que ocorreu no Rio de Janeiro em 1947, decidindo a assinatura do Tratado Interamericano de Assistência Recíproca (Tiar); e a IX Conferência Pan-Americana ocorrida em abril de 1948, em Bogotá, que decidiu a fundação da Organização dos Estados Americanos – OEA (ibidem, p.135-6). O segundo canal consistiu nos programas de ajuda militar e repasse de armas. Os Estados Unidos venderam e até mesmo doaram materiais bélicos obsoletos de seu arsenal desde a década de 1950, quando foi fundado o Programa de Assistência Militar (PAM). O terceiro canal diz respeito aos treinamentos de oficiais nas escolas norte-americana (ibidem, p.140). Esses militares incorporavam o aprendizado dessas escolas, tornando-se defensores da doutrina. O Brasil merece destaque como representante da doutrina que foi sendo aperfeiçoada desde a criação da ESG até a deflagração do golpe, quando a escola é elevada como política de Estado. O nascimento da ESG, consoante com Stepan (1975, p.129), foi pensado a partir da admissão do Brasil a respeito da medíocre coordenação de suas Forças Armadas na ação da Força Expedicionária Brasileira (FEB) na Itália, quando se idealizou a criação de um Estado-Maior de Serviço Conjunto e um Conselho de Segurança Nacional. A interação da FEB com o corpo de oficiais norte-americanos foi o estímulo necessário para convidar os Estados Unidos a virem ao Brasil pessoalmente assessorar tal criação. A ESG foi criada nos moldes dos *war colleges* norte-americanos e até o início da década de 1970 abrigou em suas dependências um oficial de ligação dos Estados Unidos.

8 Já que esteve muito relacionada às agendas intervencionistas, como mostraram vários autores, a exemplo de Oliveiros Ferreira (2007). Para o autor, as Forças

intervencionista, como destacado por Fariña e Ibarra (2014), estabeleceu um estado autoritário caracterizado pela partidarização formal das Forças Armadas.

Antes mesmo de 1954, Stroessner consolidou uma aliança já tratada ao final da Guerra Civil de 1947, mediante a qual todos os oficiais ativos e todos os cadetes ingressantes ao Colégio Militar tinham que ser filiados do Partido Colorado. A partir de então, o Colégio Militar não mais estaria aberto a todos os cidadãos vocacionados à carreira militar, mas àqueles fidelizados ao Partido Colorado.

O Colégio Militar de Suboficiais do Exército "Tne. Inf. Rva. Manuel Irala Fernandez" (nome atual) foi criado mediante Decreto n° 42.227 do Poder Executivo, em 17 de dezembro de 1931, como uma escola de formação de suboficiais que deveriam lutar na Guerra do Chaco, conflito travado com a Bolívia, após descoberta de petróleo e que resultou na anexação pelo Paraguai de territórios bolivianos. Assim, percebemos que, muito embora o Colégio Militar tivesse sido criado a partir da hipótese do emprego externo da força, aquilo fora desvirtuado por Stroessner não necessariamente pela influência da DSN, mas pelo uso instrumental desta para a concretização de objetivos políticos internos, qual seja: unificação do Partido Colorado. A partir daqui, será uma constante na história do Paraguai que o Partido Colorado canalize os interesses das elites paraguaias e busque na aliança com os Estados Unidos os meios para concretizá-los.

A fusão entre Estado, Forças Armadas e Partido Colorado dava forma ao tripé de sustentação do governo. Essa fusão e todas as decorrentes trocas de lealdade entre seus membros resultaram no que Arditi (1992) chamou de *Estado Omnivoro*. Há diversas qualificações para o processo ocorrido. Embora tenha encontrado vários pontos comuns com o totalitarismo e o fascismo, Riquelme (1992) prefere adotar uma caracterização alternativa. Segundo ele, era um

---

Armadas estiveram presentes nos principais marcos históricos nacionais, figurando não como instrumentos de poder, mas como um dos três principais atores (com o Estado e os estados da Federação), e assim normalizando o intervencionismo desde 1889.

regime patrimonialista, no bojo do qual oficiais acumulavam benefícios lícitos e ilícitos, como grandes extensões de terra, cargos nos monopólios públicos, ganhos com todo tipo de contrabando, inclusive o de drogas, etc., o que o levou a qualificar o regime como de *sultanismo autoritário*. O autor, porém, adverte que os líderes colorados acreditavam que, assim, estavam no caminho do controle das Forças Armadas, sob autoridade máxima de Stroessner, evitando que o braço armado do Estado se voltasse contra o governo. A desidratação de todo o alto escalão militar que não fosse indubitavelmente leal do governo ocorreu como desarticulação de qualquer possibilidade de novas revoltas e dissidências. Isso, porém, de acordo com Riquelme (1992), gerara efeito adverso: não só as Forças Armadas se tornaram partidarizadas, mas o Partido Colorado também fora militarizado.

A ofensiva de Stroessner pretendia evitar efeitos semelhantes aos da guerra civil que dividiu as Forças Armadas do Paraguai entre leais e desleais ao governo do general Morínigo,[9] por meio da demissão ou aposentadoria dos oficiais de alta patente que podiam resistir à sua autoridade, substituindo-os por oficiais de baixíssima escolaridade. Seguiu-se a isso a partidarização forçada do quadro restante, bem como a obrigação de que todos os aspirantes, assim como seus pais, assinassem lealdade ao Partido Colorado. O Colégio Militar terminou se esvaziando de sua missão de treinar forças para o combate, e, diante de seu desmantelamento e de sua capacidade de treinamento e profissionalização, os militares paraguaios passaram a ser treinados pelos Estados Unidos e por Taiwan, recebendo apoio de provisionamento do Brasil.[10]

---

9 Isso já resultara, à época, na recomendação do último para que todos os desleais ao governo fossem imediatamente demitidos ou aposentados, o que, segundo Riquelme (1992), já havia ocasionado modificação profunda na composição, na orientação e na profissionalização das Forças Armadas

10 Entre 1947 e 1988, 1.063 oficiais paraguaios foram graduados por cursos da Escola das Américas, além de incontáveis graduados pelo Colégio Interamericano de Defesa (Estados Unidos). Houve a necessidade de ajuda para provisionamento de material bélico do Brasil e treinamento para cerca de 300 oficiais paraguaios. Taiwan, por sua vez, treinou cerca de 50 oficiais paraguaios na luta

Após se verter ao treinamento de contrainsurgência, o Colégio Militar passou a restringir sua atuação a cursos com duração de nove meses que versavam sobre: guerra total e permanente entre o sistema democrático e o comunista, e iminência de uma Terceira Guerra Mundial entre Oriente e Ocidente.[11]

Contudo, tanto a construção do regime autoritário personalista de Stroessner quanto sua desconstrução carregam importantes singularidades que não devem ser ignoradas. A primeira é que o golpe que empoderou Stroessner não interrompeu um processo democratizante, mas substituiu outro processo autoritário e militar. A desconstrução do governo autoritário de Stroessner em 1989 seguiu o mesmo padrão, sendo destituído por outro golpe militar com o objetivo anunciado de instaurar a democracia.

De acordo com Riquelme (1992), sabe-se muito pouco sobre a reconfiguração do profissionalismo militar paraguaio após a implementação da DSN, mas supõe-se que o caráter personalista do regime de Stroessner mitigou, por muito tempo, o aparecimento de um novo profissionalismo militar, tal como o sugerido por Stepan (1975), no caso de outros países do Cone Sul da América Latina. Mesmo depois do final da Guerra Fria, o general Lino Oviedo, comandante do Primeiro Corpo de Exército, bradava à imprensa que a DSN continuava sendo o cerne doutrinário da força.

---

anticomunista, além de funcionários civis do país sul-americano, voltados às questões de segurança (Riquelme, 1992).

11 A diferença entre como opera a existência de um grupo de militares opositores uns aos outros e como opera a homogeneidade de visão sob controle de uma única figura no poder por mais de 30 anos pode ser observada justamente na capacidade dos Estados latino-americanos de, por vez ou outra, amortecer pressões advindas dos Estados Unidos. Enquanto o Paraguai ofereceu, sem muitos filtros, tropas para lutar no Vietnã, o Brasil, embora tenha reagido positivamente, pela via diplomática, ao pedido do embaixador estadunidense no Vietnã do Sul, teve ação aposta, embasada na contraposição do então ministro da Guerra, Artur da Costa e Silva. Assim, pode-se dizer que, mesmo sob governos militares, a heterogeneidade dentro da caserna favoreceu uma agenda nacionalista de tendência pragmática – ora em maior, ora em menor grau – no que toca aos cálculos sobre custo e benefício da adoção da agenda dos Estados Unidos. Ver "Taylor pede tropas do Brasil para o Vietnã" (1965).

O processo de abertura política iniciado pelo general Andrés Rodriguez foi instaurado de cima para baixo com o sustento das Forças Armadas. Buscava-se "inventar a democracia" onde ela nunca fora experimentada, nem em sutis lampejos. Muito embora aquela tentativa tivesse sido acompanhada pela busca pela neutralidade partidária das Forças Armadas, a retirada do controle social antes de dar conta do enorme empobrecimento, do aumento da desigualdade social e dos conflitos agrários abrira uma caixa de pandora despertadora de uma nostalgia autoritária, possibilitada, ao fim e ao cabo, pela ausência da modificação do pacto entre Estado e Forças Armadas, de modo que as últimas pudessem seguir agentes de uma ideologia securitária estadunidense – a serviço do capitalismo ocidental –[12] voltada, naquela conjuntura, à contenção dos movimentos de resistência.

Houve tentativas de reformas nas Forças Armadas: regulamentação do tempo de permanência na ativa dos generais, que até então podiam permanecer indefinidamente em atividade; aumento de 70% dos salários militares como forma de desestimular a participação em atividades ilícitas para compensação de renda; reordenamento da distribuição do quadro do Exército para atender às zonas mais densamente povoadas do Paraguai, bem como a fronteira com o Brasil. O Comando do Exército (desmontado por Stroessner) fora recriado. O código eleitoral fora implementado (1990), proibindo militares da ativa de se candidatarem, embora não os obrigasse à desfiliação partidária e, não obstante, não fosse obedecido por militares de alta patente ainda ligados ao Partido Colorado. Uma nova Constituição

12 Sonia Winer (2008, p.67-9) historiciza a constituição do chamado Congreso Democrático del Pueblo (CDP), composto por diversos movimentos sociais, organizações campesinas, comissão nacional de luta pela reforma agrária, federação nacional campesina etc., mostrando a evolução de "uma arena de dinâmica de conflito que expressa o estado de correção de forças entre classes antagônicas" e a sucessiva "resposta do aparato repressivo sobre as classes subalternas". Aquela resistência muito bem articulada logo foi considerada como "sujeito ameaçador" pelas elites locais e transnacionais que passaram a pressionar pela caracterização dela como terrorismo e pela defesa de um pacto com os Estados Unidos para refreá-lo.

fora convocada, provocando avanços significativos no quadro das relações entre civis e militares. Os militares paraguaios participaram da constituinte, pressionando para: "a) indelegabilidade do comando-em-chefe; b) caráter permanente das instituições militares; c) serviço militar obrigatório, e d) 'desafiliação' partidária" (Martini, 2000, p.96), embora ela não tivesse sido acatada por completo, como mostra a manifestação do general Humberto Garcete e do general Oviedo de que as Forças Armadas estavam a serviço da nação, mas ao mesmo tempo do Partido Colorado.

O general Oviedo foi o chefe de campanha do candidato a suceder a Rodriguez na Presidência, o engenheiro Juan Carlos Wasmosy, relacionado às obras de Itaipu. Todavia, do processo eleitoral saiu vitorioso Luís María Argaña que, ao fim, não chegou a tomar posse devido à adulteração de atas e à mudança do tribunal eleitoral. Por isso, "proclamou-se" a vitória de Wasmosy, sob votação de militares da ativa. Após sua vitória, houve um ensaio de contenção da autonomia militar representada pela destituição de Oviedo do Comando do Exército, em 1996, o que gerou grave crise. Ressalte-se que, àquela época, já se desenvolviam conversações para implementação da cláusula democrática do Mercosul, consolidada em 1998. Martini (2000) acredita, porém, que a perda de posição de Oviedo deva-se em grande parte à falta de apoio pelas outras forças singulares. Wasmosy mostrou persistência na restrição política das Forças Armadas, promulgando a Lei n.514 que restringia atividades de militares da ativa, o que tornou a ser desafiado por Olviedo, que diante de camponeses clamava "não nasceu aquele que cale a boca dos militares" (ibidem, p.171).

Enquanto Wasmosy seguia tentando "desoviedizar" as Forças Armadas, Oviedo tentava capitalizar descontentes de diversas camadas da população, o que, em síntese, redundou em sua saída como candidato à Presidência, em 1997, em meio a um processo turbulento que contou com a condenação e prisão de Oviedo por 30 dias.[13] Do

13 "É importante demarcar que, no seio daquele processo, outras Forças eclodem no Paraguai, a exemplo do 'Ejército del Pueblo Paraguayo' (EPP, Exército do

pleito, saiu vencedor Raúl Alberto Cubas Grau, que renunciou ainda em 1998 após o assassinato de seu vice-presidente, Luis María Argaña.[14] Foi, então, substituído por Luis Ángel González Macchi, em 1999, em um contexto de crise de governabilidade que obstaculizou a regulamentação da reorganização das Forças Armadas. É importante enfatizar que, antes daquilo, a publicação, em 1997, do Estatuto Militar pode indicar, ao mesmo tempo, uma tentativa de driblar autonomia das Forças Armadas e também o motivo de revolta delas,[15] do que se concluiu que não houve efetiva transformação do serviço militar (ibidem).

Povo Paraguaio). Apesar de usar aquela alcunha desde, o grupo se organiza depois da queda de Stroessner, em 1989, sendo composto por homens e mulheres da zona rural, com formação teórica e política de esquerda, cujos líderes possuem antecedentes de militância cristã (MARTENS, 2017). 'O EPP postula o uso da violência revolucionária como estratégica de mudança política e social, como expresso em seus comunicados e proclamações, e reivindica a redistribuição de terras por meio da reforma agrária e a proibição do uso de agrotóxicos na região, dentre outras pautas que colocam em evidência as necessidades do povo campesino' (MARTENS, 2017)" (Salgado, 2020). Esse processo é sobretudo importante, pois norteará as hipóteses de emprego das Forças paraguaias até os dias atuais.

14 Trata-se um período de extrema violência, não apenas pelo magnicídio narrado, que teve como um dos suspeitos o próprio general Oviedo, mas pela ameaça constante de golpe militar e pela presença de franco-atiradores nos protestos de ruas, o que resultou em muitas mortes de manifestantes. (WINER, 2008, p.69)

15 Destacamos aqui alguns pontos do Estatuto Militar (1997) que podem ter desencadeado insatisfações aos militares: capítulo II, que versa sobre a ética, artigo 14: "abster-se de fazer uso do cargo ou da hierarquia para obter facilidades pessoais de qualquer natureza, ou para dirigir negócios privados ou de terceiros"; artigo 16: "É vedado ao militar ativo: a) qualquer pedido ou manifestação coletiva, tanto em relação a atos de superioridade como de qualquer outra natureza. b) participação direta ou indireta nas atividades de qualquer partido ou movimento político [...]; Capítulo III, artigo 58: "Para ingressar nas Forças Armadas da Nação, através dos institutos de formação de oficiais e suboficiais ou nestas categorias, os candidatos devem requerer a suspensão dos seus direitos e obrigações de filiados a algum partido ou movimento político"; para além de mudanças na remuneração do pessoal aposentado, presentes no título XII, do capítulo IV. Disponível em: https://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/681/ley-n-1115-estatuto-del-personal-militar. Acesso em: 27 jul. 2020.

Ao fim, no bojo dos acirrados processos anteriormente relatados e das reformas ensaiadas, a Constituição circunscreve o papel das Forças Armadas: "As Forças Armadas têm caráter permanente, profissional, não deliberante, obediente, subordinadas aos poderes do Estado e sujeitas às disposições da Constituição e das Leis" (artigo 173).[16]

Como vimos nesta seção, a construção do ensino militar no Paraguai, no século XX, esteve intimamente atrelada ao objetivo máximo de unificar o Partido Colorado, por meio de fusão entre ele, o Estado e as Forças Armadas, sobretudo a partir do aparelhamento do Colégio Militar.[17] Nesse sentido, a DSN foi mais norteadora de táticas para atingir aquele objetivo, do que propriamente alcançar os contidos na agenda de segurança proveniente da Guerra Fria.

Cenários e marcos legais da defesa no Paraguai: a legitimação de novos inimigos internos

Para pensar um cenário externo ao qual as Forças Armadas de determinado país devam se voltar, seja de modo cooperativo ou de modo competitivo, retirando-se a ênfase nas missões internas, é preciso analisar que tipo de missão aquele entorno estratégico inspira. Pensar essa conexão é fundamental dado que, por exemplo, seria

---

16 A Constituição também reforça a tentativa de coação de movimentos políticos nas Forças Armadas: os militares da ativa não podem se afiliar a partidos ou movimentos políticos, nem realizar atividades políticas (artigo 173), tampouco podem ser presidentes ou vice-presidentes, exceto se já possuem um ano de baixa desde o início dos comícios (artigo 235).

17 Ainda sobre o Colégio Militar de Suboficiais do Paraguai, registra-se que, no ano de 1985, foi criada a Escola de Suboficiais das Forças Armadas (Esofa), por Ordem Geral nº 60 do Comando em Chefe das Forças Armadas. A partir de 13 de julho de 1989, por Ordem Geral nº 78, ela passou a se chamar Escola de Formação de Suboficiais de Infantaria, Cavalaria, Artilharia e Intendência. Em 1995, passou a ser denominada Colégio Militar de Suboficial do Exército "Mcal. José Félix Estigarribia". A partir de 17 de julho de 2002, passou a se chamar "Tte. 1° Inf. Rva. Manuel Irala Fernández".

impossível imaginar a incorporação de culturas estratégicas voltadas à cooperação, seja no âmbito do Mercosul ou do Conselho de Defesa Sul-Americano (CDSA) da União de Nações Sul-Americanas (Unasul), sem conhecer como sua assimilação seria reproduzida no ensino militar. Pelo mesmo motivo, mecanismos cooperativos que se pretendam efetivos devem pensar, necessariamente, a cooperação também na dimensão do ensino. Não será possível trazer esse debate para o presente trabalho, mas tentaremos demarcar alguns contextos-chave que podem auxiliar na conexão entre possibilidade de emprego das Forças Armadas do Paraguai e compatibilização da doutrina e do ensino com esses contextos.

Seguindo ao momento ulterior da queda de Stroessner, já era possível especular se o Mercosul teria algum impacto na redefinição das prioridades do Paraguai, além do exercido pela cláusula democrática, já que é plausível que todas as ações que redundaram nas limitações da atuação política das Forças Armadas dentro do texto constitucional, conforme já descrito, tenham sido influenciadas por essa cláusula.[18] Porém, em termos de relações internacionais, é sabido que o Mercosul nunca representou ao Paraguai altas possibilidades de inserção internacional, pela própria inexpressividade do poder de barganha do último. Assim, o Paraguai seguiu intensificando sua relação com os Estados Unidos, assinando acordos de intercâmbio militar, memorandos de propriedade intelectual, carta-convênio sobre drogas e controle de narcóticos, acordo para exercícios conjuntos etc.

O governo paraguaio de Luis González Macchi (1999-2003) abriu portas para que os Estados Unidos expandissem o Plano Colômbia ao Paraguai, tendo sido responsável pela implementação da agenda antiterrorista dos Estados Unidos, do pós-11 de setembro de 2001, sob o pretexto do recrudescimento de tráfico de drogas e da

18 Ideia que não passa sem controvérsia, já que, embora o Paraguai tenha assinado Declaração Presidencial de Las Leñas (Mercosul 1992) e Declaração Presidencial sobre o Compromisso Democrático no Mercosul (Mercosul 1996), o Senado paraguaio não aprovou em 16 de outubro de 2012 a segunda parte do Protocolo de Ushuaia (Monte; Anastasia, 2017)..

proliferação de grupos armados nas fronteiras paraguaias. Concomitantemente, Macchi aproveitou desses novos preceitos para criar diversas leis que permitiam a perseguição de manifestantes contrários ao governo, o que em muito se deve à manutenção da base majoritária do Partido Colorado. A partir da Estratégia de Segurança Nacional de 2002, o Paraguai, evocando as novas ameaças, dobrou a presença de soldados estadunidenses em território paraguaio para conter o autodenominado "Exército do Povo Paraguaio" (EPP), medida que se intensifica após o Estados Unidos considerarem a região da Tríplice Fronteira entre Paraguai, Argentina e Brasil como foco de abrigo de células terroristas. A maior proximidade de Macchi com os Estados Unidos também tinha a finalidade de escudo contra a crise de governabilidade. Entretanto, possibilitou um pacto entre as elites guaranis e os Estados Unidos que difundiram na sociedade "a síndrome do país ameaçado por seus vizinhos" (Winer, 2008, p.74). Também é o momento em que o Partido Colorado compra a tese de "estado débil" e aceita a intervenção dos Estados Unidos, fidelizando-se à agenda antiterrorista.[19] Dezesseis missões militares dos Estados Unidos ocorreram naquele ano, bem como o início da criação da força antiterrorista na região da Tríplice Fronteira.

Durante o governo de Nicanor Duarte Frutos, houve ascensão no número de missões dos Estados Unidos e de militares desse país em solo paraguaio, além do que ficaram mais incisivas as pressões para que o Paraguai oferecesse imunidade contra punições a

19 Sete dias após os atentados de 11 de Setembro de 2001, aterrissou no Paraguai um avião estadunidense com 40 funcionários do Federal Bureau of Investigation (FBI) que fizeram diversas detenções em Ciudad de Leste de comerciantes acusados de ligações com a Al Qaeda. Ação atípica que derivou desse contexto foi a adesão da Resolução nº 1.337 do Conselho de Segurança da Organização da Nações Unidas (ONU) pela Justiça Militar do Paraguai, colocando a última em sobreposição à ordinária quando o assunto fosse a "guerra contra forças irregulares" (Winer, 2008, p.74). Segundo Winer (2008), para atribuir "legalidade" à limpeza social à qual as Forças Armadas prestavam serviço, foram editados diversos dispositivos jurídicos, entre os quais se destacam o Decreto nº 17.310, de 31 de maio de 2002, e os decretos nºs 17.855 e 17.870, de 2 de julho de 2002.

militares dos Estados Unidos que cometessem equívocos durante as missões, desprezando-se o artigo 98 do Estatuto de Roma da Corte Penal Internacional, o que fora consubstanciado pela Lei n.2.594 de maio de 2005, com validade até julho de 2006. Os Estados Unidos ameaçavam tirar parte da ajuda econômica, quando, então, começaram tratativas para novos acordos militares. Obviamente que daquilo decorreu o distanciamento do Paraguai de seus vizinhos, além do aprofundamento das insatisfações dos movimentos de resistência, cuja força se mostrou na eleição de Fernando Lugo, promissor de uma nova era, depois de 61 anos do Partido Colorado no poder (ou 200 anos de poder da mesma elite). O ano de 2008 marca, então, a primeira eleição pacífica (com a aceitação do antecessor) e não golpista do Paraguai.

Alinhado à chamada onda rosa, o governo do ex-bispo Fernando Lugo enfatizava a América do Sul como seu eixo principal de atuação, com particular entusiasmo por questões energéticas. O ano da eleição coincide com o ano de instituição da Unasul que tinha o Brasil como líder.[20] Com aquele país, uma parceria para combate ao narcotráfico, por meio de monitoramento por veículos aéreos não tripulados, fora prevista, o que impunha descontentamento nas elites pró-Estados Unidos.

Durante sua campanha presidencial, Lugo não fez menção a reformas na defesa, o que é compreendido por Susman (2012, p.12) como condicionado pelo fato de aquele ponto não ser de interesse de seus votantes de esquerda e para não gerar uma apreensão antecipada das Forças Armadas, que reconhecidamente eram importantes para auxiliar na manutenção da governabilidade. Muitas mudanças, porém, foram empreendidas no sentido de subordinar os militares, como a remoção de militares de maior antiguidade, alterando, assim, a cúpula do Exército. Susman (2012) argumenta que a transformação não resultou legítima, tendo em vista que a substituição não

---

20 Mais informações estão disponíveis em: http://unesp. br/gedes/produtos/101/observatorio-sudamericano-de-defensa-y-fuerzas-armadas/. Acesso em: 28 jul. 2020.

obedeceu a critérios de qualificação, mas de idade, o que indispôs os militares ao governo. Com fins de não continuar incomodando as Forças Armadas, articulou-se para que o relatório final da Comissão da Verdade e Justiça não previsse o julgamento de responsáveis, mas apenas a reparação às vítimas. É impossível resumir todas as reformas que seriam necessárias para a democratização da política de defesa naquele período, mas não é difícil supor que a primeira tentativa democratizante em séculos de história lograria cumpri-las.

> Isso, entretanto, não quer dizer que a intenção de fazê-lo não existia. Já no ano 2009, o ministro da Defesa Luis Bareiro Spaini anunciou que estava pronto um projeto de lei para a reforma das Forças Armadas, que logo seria enviado ao Parlamento. Esse projeto, segundo informado à imprensa, levaria à profissionalização e eficiência da instituição militar. Mudar-se-iam os grandes comandos por divisão, gerando uma reorganização profunda, cujo significado seria uma "considerável redução da estrutura atual e, por fim, uma simplificação dos programas orçamentários, possibilitando controle mais efetivo [sobre as Forças Armadas]". O projeto supostamente incluía ainda a redefinição da missão das Forças Armadas, que não poderiam "constituir-se em guardiãs de fronteira".[21]

No bojo da tentativa de redefinição das missões das Forças Armadas do Paraguai, desde 2008, o Instituto Técnico Superior Militar, no âmbito do Colégio Militar de Suboficiais, passou a funcionar com habilitação em carreira de técnico superior em Administração de Recursos Humanos e Materiais Militares, circunscrevendo-se sob regulamento do Ministério da Educação e Cultura. Trata-se, portanto, de um ensino correspondente ao nível superior, para cujo ingresso não é exigida prova. Exige-se, entretanto, que seja solteiro e não tenha filhos, que apresente certificado de conclusão de fase

21 Trecho traduzido por Suzeley Kalil, retirado de "Paraguay anuncia reformas en sus Fuerzas Armadas con reducción de unidades y redefinición de misiones" (2009.

imediatamente anterior de ensino, que pode ser em nível técnico sem definição de que aquela deva ser proveniente de escola militar. Percebe-se, portanto, um modelo de educação superior militar mais aberto que o brasileiro, por exemplo, no qual a entrada em um curso superior militar acontece pela graduação, em ensino médio, anterior, em escola também militar. Talvez a flexibilidade mostrada pelo modelo paraguaio se relacione com o fato de ainda nos anos 2000 as Forças Armadas estarem construindo seu plano de carreira e suas metas de profissionalização, já que passaram por significativo desmantelamento quando da demissão e da aposentadoria forçada das mais altas patentes militares, por Stroessner, de 1954 a 1989.

Com a subida ao poder do vice-presidente Frederico Franco, depois do golpe aplicado sobre o governo de Lugo, os Estados Unidos voltaram a ocupar o centro da política externa paraguaia.[22] Naquele contexto, uma grande quantidade de petróleo na região do Chaco foi encontrada, aguçando ainda mais os interesses dos Estados Unidos no país. Já em 2012, o EPP era alvo da preocupação de dirigentes políticos. Em setembro daquele ano, o então presidente Federico Franco reforçava o combate ao grupo, destacando a atuação de militares e forças policiais no norte do país.[23] Em outubro daquele ano, Franco reafirmaria a importância da cooperação de militares com forças policiais, pontuando a necessidade de preparo das Forças Armadas para combate ao EPP. Por certo, o *status* de que gozam tais grupos deve ser mais bem analisado. Todavia, é verdade também que as Forças Armadas paraguaias eram, por vezes, empregadas em atividades distantes de sua atividade-fim, como na salvaguarda do sistema carcerário.[24] Foi naquele período em que, no governo Franco, deu-se

22 ABC Color – Política – 30/11/2010. Disponível em: http://unesp.br/gedes/produtos/101/observatoriosu damericano-de-defensa-y-fuerzas-armadas/ Acesso: 27/07/2020).

23 ABC Color – Nacional – 7 set. 2012. Disponível em: https://gedes-unesp.org/observatorio-sul-americano-defesa-forcas-armadas/. Acesso em: 28 jul. 2020.

24 IP Paraguay – Política – 24 oct. 2012. Disponível: https://gedes-unesp.org/observatorio-sul-americano-defesa-forcas-armadas/. Acesso em: 28 jul. 2020. ABC Color – Política – 7 dez. 2012 e IP Paraguay – Sociedade – 6 dic. 2012.

a publicação do primeiro *Livro Branco de Defesa Nacional* (cuja discussão havia sido arrastada desde o governo Macchi) e das Diretivas de Defesa Nacional que priorizavam as "novas ameaças" (Paraguay, 2013) e classificavam aquelas de maior importância: o terrorismo, o contrabando e a segurança energética.

Franco manteve reunião com representantes militares e policiais, além de outras autoridades, para discutir as ações do operativo policial-militar enviado para controlar os avanços do EPP no país. Ironicamente, alguns meses antes, um contra-almirante paraguaio sentiu a necessidade de descartar a possibilidade de uso das Forças Armadas na segurança interna do país, ressaltando que cada instituição tem suas capacidades, não sendo possível que uma tome função da outra.

Com o fim da interinidade de Franco, um novo ciclo se inicia no país. Horácio Cartes, eleito em agosto de 2013, não hostilizou o Brasil e a América do Sul. Entretanto, à medida que diminuíam os acordos com os Estados Unidos, aumentavam as tratativas do Paraguai com a Colômbia, por interesses relacionados à cooperação para contenção dos membros do EPP, que, a partir de 2014, aparecem com muito destaque nos cenários de insegurança do governo paraguaio, que os considera narcoterroristas associados às Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia (Farc).

É sintomática, nesse sentido, a aproximação com a Colômbia, no âmbito da profissionalização das tropas. Nesse período, cerca de 80 oficiais viajaram à Colômbia para um curso de instrução de três meses de "soldados profissionais". Um ano antes, 77 militares já haviam passado por formação de três meses na Escola de Soldados Profissionais (Espro) da Colômbia.[25] Em outubro de 2013, entretanto, o Decreto 103, assinado pelo então presidente Horácio Cartes,

---

Disponível em: https://gedes-unesp.org/observatorio-sul-americano-defesa--forcas-armadas/. Acesso em: 28 jul. 2020.

25 IP Paraguay – Política – 13 mar. 2015, *La Nación* – Política – 13 mar. 2015 e ABC Color – Política –14 mar. 2015. Disponível em: https://gedes-unesp.org/observatorio-sul-americano-defesa-forcas-armadas/. Acesso em: 27 jul. 2020.

definiria em que situações atuariam as Forças Armadas na luta contra o EPP. Naquele mesmo período, a já conformada Força-Tarefa Conjunta (FTC) tinha nomeado para seu comando o general Mario González.

Vale ressaltar que, em junho de 2013, o general de brigada, Víctor Picaguá Araújo, falava em desprofissionalização das forças castrenses que, em sua leitura, fazia com que a sociedade não visse necessidade de manter a instituição.[26] Com essa informação, os acontecimentos aqui descritos levantam a questão: seria o emprego militar no combate ao EPP e aos demais grupos paramilitares uma forma de justificar à sociedade sua existência como instituição? Afinal, a luta contra o EPP foi apresentada como justificativa para maior orçamento e investimento em infraestrutura para as ações da FTC.[27]

No marco daquela atuação, era natural de se esperar que surgissem mecanismos de coordenação entre as instituições atuantes no combate ao EPP. Assim, em julho de 2014, foi firmado acordo entre Forças Militares e o Ministério do Interior do Paraguai que estabelecesse uma mesa interinstitucional com funcionários do Ministério do Interior, a Polícia Nacional e as Forças Militares, permitindo melhor coordenação e planejamento das ações.[28] Com o aparecimento da Asociación Campesina Armada (ACA), formada por ex-membros do EPP, o governo foi impulsionado a enviar mais 80 militares, em 2015, para curso de formação na Colômbia sobre "luta contra

---

26 ABC Color – Política – 25 ago. 2013, *La Nación* – País – 25/08/2013. Disponível em: https://gedes-unesp.org/observatorio-sul-americano-defesa-forcas-armadas/. Acesso em: 28 jul. 2020. ABC Color – Política – 16 jun. 2013. Disponível em: https://gedes-unesp.org/observatorio-sul-americano-defesa-forcas-armadas/. Acesso em: 28 jul. 2020.

27 ABC Color – Política – 27 abr. 2014. Disponível em: https://gedes-unesp.org/observatorio-sul-americano-defesa-forcas-armadas/. Acesso em: 28 jul. 2020.

28 IP Paraguay – Política – 10 jul. 2014. Disponível em: https://gedes-unesp.org/wp-content/uploads/2018/06/Informe-Semanal-Paraguai-Sul-Americano-12-2014.pdf. Acesso em: 28 jul. 2020). As ações da FTC se estenderam e justificaram essa coordenação (ABC Color – Nacionais – 22 set. 2014; ABC Color – Nacionais – 22 set. 2014; *La Nación* – Politica – 22 sept. 2014; ABC Color – Judiciais – 6 out. 2014. Disponível em: https://gedes-unesp.org/observatorio-sul-americano-defesa-forcas-armadas/. Acesso em: 28 jul. 2020.

estruturas narcoterroristas", movimento que foi repetido em 2016, com incremento em relação ao número de militares enviados.[29]

Aquela tendência foi sendo reforçada à medida que novos marcos legais eram implementados. Em 2019, o *Livro Branco de Defesa* paraguaio, de 2013, foi complementado pela Política Nacional de Defesa 2019-2030 (PND), que condicionou o planejamento da defesa nacional pelo Plano Estratégico Institucional 2018-2023 (PEI), que contém, principalmente, as diretrizes que orientam a impetração dos objetivos estratégicos institucionais do Ministério da Defesa Nacional (MDN). O documento, elaborado pelo Conselho de Defesa Nacional (Codena) e substituindo a Diretiva de Defesa Nacional 2013-2018, seguiu focalizando o combate ao terrorismo e ao "crime organizado transnacional, ao narcotráfico, aos grupos armados ilegais, aos ataques cibernéticos, entre outros; sem desconsiderar as ameaças tradicionais para a República do Paraguai" (Paraguay, 2019b, p.3, tradução nossa). Assim, indica-se como as instituições básicas de defesa e segurança nacional – as Forças Armadas e a polícia – (Paraguay, 2019a, p.18, tradução nossa) devem se organizar para garantir:

> [...] a preservação de seus recursos estratégicos e a eficácia da defesa civil:
>
> 1. A existência do Estado paraguaio, sua liberdade, independência e soberania.
> 2. A integridade da população nacional, seu território e o patrimônio da República, tangíveis e intangíveis, dentro e fora do país.
> 3. A plena validade do Estado de Direito, democracia republicana, representativa, participativa e pluralista.

---

29 ABC Color – Política – 11 maio 2015. Disponível em: https://gedes-unesp.org/observatorio-sul-americano-defesa-forcas-armadas/. Acesso em: 28 jul. 2020. ABC Color – Política – 6 maio 2016. Disponível em: https://gedes-unesp.org/observatorio-sul-americano-defesa-forcas-armadas/. Acesso em: 28 jul. 2020. ABC Color – Política – 12 jul. 2017. Disponível em: https://gedes-unesp.org/observatorio-sul-americano-defesa-forcas-armadas/. Acesso em: 28 jul. 2020.

4. A preservação da identidade e unidade da Nação integrada como Estado na comunidade internacional.

5. Defesa civil para casos de catástrofes ou eventos adversos de grande impacto na sociedade.

Do mesmo modo, o PEI 2019-2023, também elaborado pelo MDN, contém os alinhamentos estratégicos que servem de guia para garantir o alcance das metas institucionais desse mesmo ministério entre 2018 e 2023. Para isso, apresenta o arcabouço histórico-legal da criação do MDN, sua estrutura organizacional, uma análise situacional inerente à defesa a partir do diagnóstico das forças e debilidades da instituição, e, por fim, a exposição dos objetivos gerais e específicos a serem atingidos no período supracitado. Entre os objetivos gerais, destacam-se: desenvolver respostas às diferentes ameaças com recursos humanos altamente qualificados, gerenciar eficientemente os recursos financeiros do MDN e desempenhar as funções administrativas das Forças Armadas, fortalecer a institucionalidade e modernizar o setor da defesa por meio do desenvolvimento científico-tecnológico (Paraguay, 2019b).

Esse relato leva a encarar a manutenção da prioridade do emprego interno das forças paraguaias num cenário de ameaças que substitui o antigo inimigo interno comunista pelo terrorista, pelo traficante de drogas e pelo guerrilheiro do EPP. Em si, a tomada das forças policiais, em conjunto com as Forças Armadas, como instituição básica de defesa e segurança nacional é sintomática desse fenômeno. Ao misturar instituições cujas funções são precipuamente diversas – estas voltadas à defesa contra inimigos externos e aquela voltada à garantia da segurança de concidadãos (Paraguay, 2019a) –, a PND reforça e agrava a já confusa aplicação do aparato repressivo do Estado paraguaio. As consequências disso não são menos complexas.

Contudo, também permite esboçar alguns questionamentos. Em primeiro lugar, é importante questionar quais as características do EPP e da ACA, e o porquê do emprego das Forças Armadas no combate aos grupos. Considerando que as Forças Armadas têm por função precípua o combate a inimigos externos e a defesa da

soberania nacional, a atuação militar em combates internos implica o reconhecimento do componente político dos grupos combatidos. Isso, por sua vez, leva à nossa segunda pergunta, mais importante para o presente trabalho: "Quais os efeitos desse movimento estratégico-tático para a educação e profissionalização militar do Paraguai ao longo do tempo?".

Mapeando uma carreira desprofissionalizada: a estrutura legal do ensino militar no Paraguai

Ao buscarmos especificamente as escolas que formam profissionais para cada Força Armada do Paraguai, deparamo-nos com uma primeira especificidade: a Academia Militar "Mariscal Francisco Solano López" (Academil)[30] forma oficiais para as três Forças mencionadas, e seus egressos recebem o grau de subtenentes e de guardas-marinhas. A formação exigida para ingresso é um certificado de estudos de nível médio concluído sob selo do Ministério da Educação e Cultura. A Academil foi criada em 1915, mas os marcos legais que regulamentam a educação militar de nível superior no país datam do final da década de 1990. A Lei Geral de Educação n.1.264/98, entre outras coisas, estabelece o marco para o ensino superior e de pós-graduação, e a Lei n.1.115/97 do Estatuto do Pessoal Militar, entre outras coisas, define os critérios políticos vinculados à educação militar e determina que as próprias instituições que compõem o sistema de ensino das Forças Armadas são as responsáveis pela administração e gestão do sistema de ensino militar, incluindo as elaborações programáticas das diferentes carreiras e cursos. Nesse sentido, a instituição de ensino superior militar no Paraguai é a Escola de Comando e Estado-Maior do Exército (Eceme), criada como ESG em 1931 e recebendo sua atual denominação em 1969 (Rial, 2010).

30 Todos os domínios digitais encontrados redirecionam para a página oficial do Exército, ou seja, não foi encontrada uma página própria para essa instituição.

Além da Academil e da Eceme, o Comando dos Institutos Militares de Ensino do Exército (Cimee) é composto, ainda, por outras instituições como: o Liceu Militar "Acosta Ñú" (Licemil), que admite jovens entre 14 e 18 anos; o Colégio Militar de Suboficiais do Exército "Tte 1° Inf Rva Manuel Irala Fernandez" (Comisoe), criado em 1931 para formação de suboficiais e que desde 2008 funciona como Instituto Técnico Superior Militar; a Escola de Inteligência Militar do Exército (Eime), criada em 2000 a fim de preparar, treinar e especializar recursos humanos para o desempenho de funções dentro do Sistema Nacional de Inteligência (Sinai) do Paraguai; e a Escola de Aperfeiçoamento de Oficiais do Exército, de 1940, que funciona como instituição de ensino superior para outorgar o grau de mestrado em Operações Militares para Oficiais (Paraguay, 2020). Após as graduações nas escolas de treinamento para oficiais, obtém-se um diploma em Ciências Militares que é reconhecido pelas instituições de ensino civis correspondentes (Besio, 2010).

Outras instituições que não pertencem ao Cimee também oferecem para civis cursos de graduação e pós-graduação relacionados à defesa nacional, como o Instituto de Estudos Estratégicos Avançados e a Universidade Metropolitana de Assunção (ibidem). O acesso de civis a cursos específicos voltados para a área da defesa e o reconhecimento dos cursos militares pelas instituições de educação nacionais se apresentam como pontos positivos, contudo a autonomia militar na formulação dos programas dos cursos no âmbito do Cimee acaba por afastar o sistema paraguaio daquele modelo democrático, por exemplo, o espanhol.

Ao recorrermos às instâncias do Poder Executivo que pudessem oferecer informações sobre o tema – como o Ministério de Educação e Ciências,[31] que não faz nenhuma menção ao ensino militar, e o MDN do Paraguai,[32] que, sendo a principal instância representativa

31 Disponível em: https://www.mec.gov.py/cms/. Acesso em 30 de julho de 2020.

32 Disponível em: http://www.mdn.gov.py/index.php. Acesso em 30 de julho de 2020.

das temáticas militares, oferece maiores informações apenas sobre o quadro geral da carreira militar –, obtivemos os dados apresentados a seguir.

O já mencionado PEI do período 2019-2023 tem como um de seus objetivos estratégico-institucional a dimensão "aprendizagem e crescimento" (Paraguay, 2019b, p.30) almejando "definir uma política de desenvolvimento científico-tecnológico para modernizar o setor da defesa empregando recursos humanos necessários e qualificados para o bom desempenho das funções" (ibidem, tradução

Figura 11.1 – Mapa estratégico de prioridades do PEI 2019-2023

XII. MAPA ESTRATEGICO – DIMENSIÓN				
Valor Público	Desarrollar respuestas a las diferentes amenazas que pueden poner en riesgo la Seguridad Integral de la República, con los recursos humanos altamente calificados y comprometidos con los objetivos institucionales.			
Valor Público	- Implementar el Sistema de Defensa Nacional.		- Prever y detectar las amenazas que pueden poner en riesgo la Seguridad Integral de la República juntamente con otras instituciones.	
Valor Público	Dirigir, gestionar y ejecutar la Política de Defensa Nacional y desempeñar las funciones administrativas de las Fuerzas Armadas de la Nación.			
Valor Público	- Dirigir, gestionar y ejecutar la Política de Defensa Nacional conforme la realidad nacional e internacional.		- Desempeñar las funciones administrativas de las Fuerzas Armadas de la Nación.	
Financiera	Planificar, programar y gestionar de manera eficiente los recursos financieros del MDN.			
Financiera	- Presupuestar los rubros correspondientes para beneficio del personal. - Contar con un presupuesto para adquisición de equipamientos, capacitación e infraestructura.			
Procesos Internos	Fortalecer la institucionalidad optimizada la organización interna en cuanto a los procesos a través del desarrollo organizacional			
Procesos Internos	- Fortalecer el área de estudio en Defensa	- Aumentar la eficiencia del proceso implementando efectivamente un sistema de gestión institucional (MECIP)	- Establecer mecanismos para la activación te todas las dependencias de la institución.	- Fortalecer la comunicación interna y externa e implementar la política de comunicación soporte a los lineamientos del mecanismo sector
Procesos Internos	- Aumentar los convenios interinstitucionales.	- Adecuar la organización y los medios a las demandas de la institución FFAA.	- Elaborar la reglamentación y ejercer el control de los procedimientos internos y externos de la institución.	
Aprendizaje y Crecimiento	Contar con recursos humanos necesarios, calificados y motivados para el buen desempeño de sus funciones.			
Aprendizaje y Crecimiento	- Implementar un plan de carrera para funcionarios civiles y militares adaptado a las políticas de gestión del talento humano vigentes.		- Equiparar el anexo del personal a las demandas institucionales del estado.	
Aprendizaje y Crecimiento	Definir una política de desarrollo científico-tecnológico para modernizar el sector defensa.			
Aprendizaje y Crecimiento	- Fortalecer la investigación a innovación científico-tecnológica del sector Defensa y en apoyo al desarrollo nacional.		- Disponer de sistemas de alta tecnológica para la vigilancia y control de fronteras y áreas estratégicas.	

Fonte: Paraguay (2019b).

Figura 11.2 – Objetivo específico 18 do PEI 2019-2023

Cuadro de Mando Integral (CMI)

Objetivo específico 18: Implementar un plan de carrera para los funcionarios civiles y militares adaptados a las políticas de gestión de talento vigentes.			
Efecto: Alineas las estratégicas de la organización con el personal civil y militar.			
Acciones	**Producto**	**Meta**	**Responsables**
A.1 Diseñar un Plan de Carrera acorde a la misión institucional y en concordancia con las políticas de gestión de talento humano.	Personal capacitado para cumplir con la misión institucional	2020	Dirección general de Talento Humano, Dirección General de Política y Estrategia
A.2. Establecer requisitos para acceder a puestos, cargos y promociones laborales.	Mayor competitividad	2020	
A.3. Fomentar el crecimiento y desarrollo profesional.	Permanencia del funcionario en la institución	2020	

Fonte: Paraguay (2019b).

nossa). Além disso, busca "implementar um plano de carreira para funcionários civis e militares adaptado às políticas de gestão de talentos humanos vigentes" (ibidem, p.52, tradução nossa).

Em que pese o discurso formal pela formação de recursos humanos aptos à área, a ausência de documentação específica nas páginas oficiais das Forças singulares a respeito da formação de seus quadros já seria, em si, um argumento a corroborar nossa suposição. Há, com efeito, uma relativa ausência da discussão da profissionalização nos veículos formais – ao menos naqueles abertos ao público. Não obstante, o próprio PEI a confirma quando sintetiza suas prioridades na Figura 11.1 (ibidem, p.33) e ao estruturar seu objetivo específico n.18 como apresentado na Figura 11.2 (ibidem, p.52). É possível afirmar, portanto, que, do ponto de vista estratégico, o Executivo paraguaio está atualmente trabalhando no plano de carreira das distintas Forças do país. Os rumos desse esforço ainda não são claros.

Nosso terceiro impulso foi revisar, no interior do marco legal paraguaio, quais seriam os pontos da carreira militar já cristalizados em força da lei. Nesse sentido, a Lei n.1.151 de 1997, que versa sobre o Estatuto do Pessoal Militar, já prevê a função do profissional de carreira em seus artigos 7º e 24, como também apresenta o plano de carreira propriamente dito, com destaque para os artigos 52 e 53 (Paraguay, 1997, p.11-2, tradução nossa):

> Artigo 52. – O plano de carreira é entendido como o conjunto de currículo, requisitos e condições estabelecidos que devem ser reunidos para ingressar nas instituições das Forças Armadas da nação, permanecer nelas, ascender a elas e culminar na carreira militar.
>
> Artigo 53. – A carreira militar é a profissão técnico-científica que o cidadão jurado desenvolve para servir à pátria, de acordo com a Constituição Nacional e as leis. Inicia-se nos institutos de treinamento correspondentes.

Na sequência, o artigo 54 versa sobre as categorias dos membros das Forças Armadas, a saber: oficiais, cadetes ou alunos aspirantes a oficiais, suboficiais, alunos aspirantes a suboficiais, tropas e empregados militares. Os artigos 55 ao 61 tratam-se sobre o ingresso e a reincorporação; os artigos 62 ao 68, sobre a formação profissional; e os artigos 69 ao 72, sobre a especialização, a capacitação e o aperfeiçoamento militar.

Particularmente, é notável quanto ao tema "formação profissional" que a formação de qualquer uma das hierarquias militares só se pode dar em institutos de formação criados para tal efeito[33] e que essa autorização depende do comandante-chefe das Forças Armadas (Red de Seguridad y Defensa de América Latina, 2016).

Da mesma maneira, a Lei n.4.733 de 2012, que cria a hierarquia do soldado profissional na categoria de tropas das Forças Armadas, é particularmente importante para objeto análise deste trabalho, pois, em seu capítulo IV, dedica-se à estrutura educativa do ensino militar no país:

> Artigo 10. – Sobre o Treinamento
>
> a) Militar: As instituições militares devem planejar programas de treinamento desenvolvendo cursos de especializações que

33 Principais instituições de educação com cursos de defesa: Instituto de Altos Estudos Estratégicos Tipo e Centro de Entrenamiento Conjunto de Operaciones de Paz, e Universidad Metropolitana de Asunción (tipo 2). As instituições de tipo 1 são as instituições dependentes ou vinculadas ao ministério, à Secretaria de Defesa ou às Forças Armadas, enquanto as de tipo 2 são de carácter público ou privado sem relação com o ministério, a Secretaria de Defesa ou as Forças Armadas.

> considerem necessários para melhorar a eficiência operacional em combate e defesa civil (auxílio à população em emergências).
>
> b) Civil ou Ocupacional (Negócios):
>
> 1. – As instituições militares planejarão o desenvolvimento de cursos e oficinas para a formação de profissionais técnicos, em coordenação com as demais instituições do Estado e empresas privadas, de acordo com as especificações ocupacionais requeridas às atividades e aos serviços produtivos em suas zonas de responsabilidade e influências.
>
> 2. – O Ministério da Justiça e Trabalho, por meio do Serviço Nacional de Promoção Profissional (SNPP) e de outras instituições similares, fornecerá os instrutores necessários para o treinamento do pessoal nas áreas técnicas para sua inserção no campo de trabalho, em carreiras ou operações de gerenciamento intermediário
>
> Artigo 11. – O soldado profissional desenvolverá atividades táticas, técnicas e logísticas, bem como atividades administrativas e aquelas necessárias à manutenção e ao funcionamento das unidades, para as quais receberá as instruções estabelecidas no regulamento. (Paraguay, 2012, p.2-3, tradução nossa)

Considerando que essas citações evidenciam a submissão da formação militar no Paraguai às demandas operacionais e especificidades ocupacionais da área, e recordando os movimentos recentes informados nas seções anteriores, é possível questionar quais os rumos dessa ainda incipiente tentativa de estruturação da carreira militar. Ora, ao considerarmos a participação cada vez mais recorrente dos militares em ações internas, bem como a confusão aparente entre forças policiais e Forças Armadas daí decorrente, é necessário, antes de qualquer coisa, ter definidos quais são os objetivos finais e qual é o uso pretendido no país para suas Forças Armadas. Ao que nos parece, ainda se está longe da resposta.

Considerações finais

Com o presente trabalho, intentamos estabelecer um panorama sobre a construção da política de educação e formação da carreira militar no Paraguai. Na primeira parte, discutimos os efeitos profundos do período ditatorial sob Alfredo Stroessner para a condução da política de defesa paraguaia como um todo e, mais especificamente, para a profissionalização das tropas. Evidenciou-se que o viés personalista do regime acarretou uma submissão das Forças Armadas a um projeto de poder particular, com efeitos perniciosos na formação dos quadros – uma vez que o objetivo era construir uma base política de seguidores, a profissionalização não estava em nota.

Na segunda seção, passamos à discussão da consolidação no pensamento político-estratégico paraguaio da noção de inimigo interno. Trata-se da interiorização das forças castrenses do Paraguai que, em suas funções, passaram a incorporar cada vez mais funções normalmente atribuídas às forças policiais. Com efeito, a linha divisória entre essas duas instituições armadas é, hoje, menos que tênue. Por fim, na seção seguinte, discutimos, respectivamente, a abordagem da institucionalidade e dos documentos de defesa paraguaios quanto à formação das Forças e os marcos na carreira militar no país.

Do exposto, depreendem-se algumas inferências. Primeiramente, em que pese o esforço recente do Executivo paraguaio em estabelecer marcos oficiais para estruturação da carreira militar no país, parece que o peso da história se faz sentir de modo a travar o desenvolvimento desse processo. Seja pelo personalismo antiprofissional stroessnista, seja pela crescente interiorização das funções das Forças Armadas – voltadas cada vez mais ao combate a ameaças internas –, parece prevalecer cada vez mais uma confusão quanto aos rumos das Forças Armadas do país. Além disso, parece restar ainda no Paraguai forte ascendência dos preceitos estratégicos exportados pelos Estados Unidos para a região. Assim, o canto da sereia do discurso do combate ao terrorismo ou ao narcotráfico se consolida no país, adquirindo características quase dogmáticas, moldando, por conseguinte, o treinamento e a profissionalização dos militares.

Referências

ÁLVAREZ, V. E. V. La educación superior militar en Sudamérica. *Educación Física y Deportes*, Buenos Aires, v.22, n.234, p.1-18, nov. 2017.

ARDITI, B. *Adiós a Stroessner*: la reconstrucción de la política en el Paraguay. Asunción: RP Ediciones, 1992.

BELLINTANI, A. I. *O Exército brasileiro e a missão militar francesa*: instrução, doutrina, organização, modernidade e profissionalismo (1920-1940). Brasília, 2009. 2v. Tese (Doutorado em História) – Universidade de Brasília.

BESIO, F. Análisis comparado en el Cono Sur: diferencias y puntos en común en la enseñanza militar. In: MEJÍAS, S. A. (Ed.). *Sistemas de enseñanza militar y educación para la defensa en Iberoamérica*. Madrid: IUGM, 2010. p.175-90.

CLAUSEWITZ, C. von. *Da guerra*. 3.ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

COMBLIN, J. *A ideologia da segurança nacional*: o poder militar na América Latina. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

ESPÓSITO NETO, T. As possibilidades e os limites do "realismo periférico": a política externa do Paraguai de 1954 a 1989. In: ENCONTRO NACIONAL ABRI, 3 2011, São Paulo. *Proceedings*... São Paulo: Abri, 2011.

_____. Os eixos da política externa do Paraguai de 1954 a 1989. *Meridiano 47 – Journal of Global Studies*, v.13, n.134, p.11-8, nov. 2012.

FARINA, B. N. *El último supremo*: la crónica de Alfredo Stroessner. Asunción: Editorial El Lector, 2003.

FARIÑA, C. R. P.; IBARRA, G. A consolidação do regime de Stroessner e a Guerra Fria. *Opsis*, Catalão, Goiás, v.14, n. esp., p.243-65, 2014.

FERREIRA, O. S. *Elos partidos*: uma nova visão do poder militar no Brasil. São Paulo: Harbra, 2007.

GADDIS, J. L. *Las estrategias de la contención*. Buenos Aires: GEL, 1989.

GRUPO DE ESTUDOS DE DEFESA E SEGURANÇA INTERNACIONAL. Informes Paraguai. Disponível em: https://gedes-unesp.org/informes/informe-semanal-paraguai-sul-americano/. Acesso em 30 de julho de 2020.

LEWIS, P. H. *Paraguay bajo Stroessner*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 1986.

MARTINI, C. Paraguai: o fim da era Stroessner: militares, partidos e a rota para a democracia. In: CASTRO, C., D'ARAÚJO, M. C. *Democracia e Forças Armadas no Cone Sul*. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

MATHIAS, S. K. Modelos educativos comparados en Iberoamérica. In: MEJÍAS, S. A. *Sistemas de enseñanza militar y educación para la defensa en Iberoamérica*. Madrid: IUGM, 2010. p.109-31.

MATTOS, C. de M. Segurança Nacional: ideologia ou necessidade inerente ao Estado? *A Defesa Nacional,* Rio de Janeiro, n.749, p.7-16, jul. 1990.

MONTE, D. S.; ANASTASIA, F. (2019) Cláusula Democrática do Mercosul: indefinição conceitual e uso estratégico. *Revista Sociologia e Política*, v.25, n.62. p.11-36. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1678-987317256201.

MORAES, C. *As políticas externas do Brasil e da Argentina*: o Paraguai em jogo (1939-1954). Porto Alegre, 2003. Tese (Doutorado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

NOGUEIRA, J. G. Educação militar no Brasil: um breve histórico. *Camine: Caminhos da Educação,* Franca, v.6, n.1, p.146-72, 2014.

PARAGUAY. Ley n.1.115, de 27 de agosto de 1997. Ley del Estatuto del Personal Militar. Asunción: Congresso de la Nación Paraguaya, 1997. Disponível em: http://www.dgaf.mil.py/wp-content/uploads/2014/01/Ley-N%C2%BA-4.733-Que-crea-La-Jerarqu%C3%ADa-del-Soldado-Profesional-en-la-Categor%C3%ADa-de-Tropas-de-Las-Fuerzas-Armadas-de-la-Naci%C3%B3n.pdf. Acesso em 30 de julho de 2020.

_____. Ley n.4.733, de 4 de octubre de 2012. Ley que Crea la Jerarquía Del Soldado Profesional en la Categoría de Tropas de las Fuerzas Armadas de la Nación. Asunción: Congreso de la Nación Paraguaya, 2012. Disponível em: https://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/3141/ley-n-4733--crea-la-jerarquia-del-soldado-profesional-en-la-categoria-de-tropas-de-las-fuerzas-armadas-de-la-nacion. Acesso em 30 de julho de 2020.

_____. *Primer Libro Blanco de la Defensa Nacional de la República de Paraguay*. Asunción: Ministerio de Defensa Nacional, 2013.

_____. Política Nacional de Defensa 2019-2030. Asunción: Consejo de Defensa Nacional, 2019a.

_____. Plano Estratégico Institucional 2019-2023. Asunción: Ministerio de Defensa Nacional, 2019b. Disponível em: http://www.mdn.gov.py/application/files/7615/6503/4907/PEI-2019-2023.pdf. Acesso em 30 de julho de 2020.

PARAGUAY. Academil (Oficiales). Disponível em: http://portal.ejercito.mil.py/index.php/educacion/academil-oficiales. Acesso em: 29 abr. 2020.

PARAGUAY anuncia reformas en sus Fuerzas Armadas con reducción de unidades y redefinición de misiones. Infodefensa, 20 jun. 2009. Disponível em: http://www.infodefensa.com/?noticia=paraguay-anuncia

-reformas-en-sus-fuerzas-armadas-con-reduccion-deunidades-y-redefinicion-de-misiones.

RED DE SEGURIDAD Y DEFENSA DE AMÉRICA LATINA. *Atlas comparativo de la Defensa en América Latina y Caribe*. Buenos Aires: Resdal, 2016.

RIAL, J. Modelos de enseñanza militar en América Latina. In: MEJÍAS, S. A. *Sistemas de enseñanza militar y educación para la defensa en Iberoamérica*. Madrid: IUGM, 2010. p.209-29.

RIQUELME, M. A. *Stroessnismo, golpe militar y apertura tutelada*. Asunción: CDE, RP Ediciones, 1992.

ROMANOVS, U. Professional military education: appreciating challenges of the learning environment. *Security and Defense Quarterly*, v.5, n.4, p.58-66, 31 Dec. 2016. doi: 10.5604/23008741.1191939.

SALGADO, V. Conflito no Norte do Paraguai: entre a Força-Tarefa Conjunta e o Exército do Povo Paraguaio. Gedes, 2020. Disponível em: https://gedes-unesp.org/tag/exercito-do-povo-paraguaio/. Acesso em: 28 jul. 2020.

SANTOS, N. B. dos. Geopolítica e Segurança Nacional. *Política e Estratégia*, São Paulo, v.5, n.4, out. 1987.

SEIFERHELD, A. *Conversaciones político-militares*. Asunción: Testimonios, 1986. v.III.

SIMON, J. L.; FERNANDEZ ESTIGARRIBIA, J. F. *La sociedade internacional y el Estado autoritario del Paraguay*. Asunción: Araverá, 1987.

SOFFNER, R. K.; KIRSCH, D. B. Educação superior militar: características no período de 1960 a 1980. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, v.7, n.12, p.187-96, out. 2014.

SOOKERMANY, A. M. Military education reconsidered: a postmodern update. *Journal of Philosophy of Education*, v.51, n.1, p.310-30, 2017.

STEPAN, A. *Os militares na política*: as mudanças de padrões na vida brasileira. Rio de Janeiro: Artenova, 1975.

SUSMAN, M. L. *El control civil de las Fuerzas Armadas en Paraguay*: avances y retrocesos durante el gobierno de Fernando Lugo. Buenos Aires: Universidad Torcuato di Tella, 2012.

TAYLOR pede tropas do Brasil para o Vietnã. *Folha de S.Paulo*, 12 mar. 1965. Disponível em: http://almanaque.folha.uol.com.br/brasil_12mar1965.htm. Acesso em: 27 jul. 2020.

TORONTO, N. W. Does military education matter? 2015. Disponível em: https://www.e-ir.info/2015/05/26/does-military-education-matter/. Acesso em: 23 abr. 2020.

VIDAL, F. Discurso de apertura de la VI Semana Iberoamericana. In: MEJÍAS, S. A. *Sistemas de enseñanza militar y educación para la defensa en Iberoamérica*. Madrid: IUGM, 2010. p.13-8.

WINAND, É. C. A. *Segurança internacional na política externa brasileira*: idas e vindas no processo de construção e consolidação da confiança mútua com a argentina (1985-1994). Franca, 2006. 147f. Dissertação (Mestrado em História e Cultura) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".

WINER, S. Las políticas de seguridad y defensa en Paraguay: perspectivas y desafíos frente al nuevo escenario político. *Esboços*, v.15, n.20, p.67-99, 16 abr. 2008. doi: 10.5007/2175-7976.2008v15n20p67.

YORE, F. M. *La dominación stronista. Origenes y Consolidación*. Seguridad Nacional y represión. Asunción: Base IS, 1992.

12
Educação militar no Peru: permanência, inovações e mudanças[1]

José Miguel Florez
César Huertas Rodríguez

Introdução

A educação militar é um processo de ressocialização e assimilação do indivíduo aos padrões institucionais. Esses padrões e essa identidade militar representam uma separação entre o mundo militar e o mundo civil. No entanto, uma série de transformações políticas e sociais desafia essas características e exige ajustes no sistema educacional militar. Em resposta, no Peru, após uma onda reformista no início do século XXI, o sistema militar concentrou a inovação e as mudanças em algumas considerações políticas gerais, mas sobretudo no ajuste dos fatores de formação técnico-militar, entendendo que esses fatores agora respondem a um conjunto de papéis e missões não tradicionais.

Este capítulo apresenta essas ideias, em um esquema no qual, em primeiro lugar, são apontadas algumas referências gerais sobre o treinamento militar e os desafios na defesa e nas relações entre civis e militares no Peru. Em segundo lugar, é exposto um arcabouço

---

1 Traduzido do espanhol por Aline de Souza Machado, bacharela em Relações Internacionais pela Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista (FCHS-Unesp), *campus* de Franca.

analítico e teórico que sustenta a educação militar como um processo de ressocialização. E, por fim, é apresentado um conjunto de elementos que caracterizam as mudanças na educação militar no Peru, mais como um elenco de novos recursos do sistema do que como mudanças substantivas na abordagem e concepção de formação militar e do militar que se espera, em diálogo com sua sociedade.

Referências iniciais

Na segunda metade do século XX, o treinamento militar no Peru foi de natureza tradicional, enquadrado nos ensinamentos da Segunda Guerra Mundial, da Guerra Fria e de sua Doutrina de Segurança Nacional, da luta contra o comunismo e da subversão, e, além disso, no caso particular do Peru, da luta contra organizações terroristas dos anos 1980 até quase o fim dos anos 1990.

Deve-se notar que, devido às características da maioria dos governos nessa fase e no campo da formação militar e da doutrina dentro das Forças Armadas, conceitos e categorias como sociedade civil, direitos humanos, descentralização, transparência, participação cidadã, entre outros, estavam distantes.

Foi a partir de 2001 e 2002 que começou um esperado processo de democratização, que deve marcar mudanças significativas no Peru, particularmente no que diz respeito à reestruturação das Forças Armadas, bem como recomendações para a ação delas no interior de um novo quadro democrático.

É nesses anos que organizações como o Instituto de Estudos Peruanos (IEP), Grupo de Análise para o Desenvolvimento (Grade), o Instituto de Defesa Legal (IDL), o Instituto de Estudos Políticos e Estratégicos (Idepe), a Comissão Andina de Juristas (CAJ), a Comissão de Reestruturação Integral das Forças Armadas – estabelecida pelo governo –, a Associação de Oficiais Gerais e Almirantes (Adogen) e a Comissão da Verdade e Reconciliação, cada uma do seu ponto de vista, analisaram e conduziram estudos sobre relações entre civis e militares, controle civil das Forças Armadas, gestão

civil da defesa, formação militar, participação dos militares na sociedade, transparência dos recursos de defesa, entre outras questões, recomendando ações para a suposta melhor integração das Forças Armadas ao novo contexto democrático.

Em 2002, criou-se o fórum do Acordo Nacional, como parte da transição democrática, no qual se formularam políticas nacionais que estabeleceram diretrizes para as Forças Armadas, políticas que foram parcialmente desenvolvidas.

O tema militar foi objeto de preocupação de analistas, intelectuais, associações, e de alguns políticos nos primeiros anos deste século. Infelizmente, diferentes características da sociedade e da política peruanas, bem como o próprio desenvolvimento de governos e reformas que foram truncadas nas políticas nacionais de segurança e defesa, não ajudaram a consolidar perspectivas e reformas nesse sentido, em termos de formação e educação militar, bem como em outros aspectos.

No entanto, a profissionalização militar e sua evolução vêm sendo analisadas há décadas em diferentes espaços, o que tem acarretado impactos de uma maneira ou de outra nos centros de treinamento militar no Peru. Diferentes perspectivas, como as de Huntington, Janowitz e Moskos no hemisfério norte, de Stepan no Cone Sul e de Masterson no Peru, influenciaram novos conceitos sobre o militar, o seu comportamento na sociedade e a sua formação.

Assim, temos uma série de dicotomias que modelam diferentes concepções do militar e da formação no interior das Forças Armadas: o militar profissional afastado da política, como aquilo que não ocorre; a transformação de grandes implantações de zonas de combate para áreas menores; a tendência convergente dos valores militares em valores civis; o militar institucional e o militar ocupacional; a participação em missões de paz, o que implica que os militares tenham habilidades e que estas devem ser diferentes do que tinham no século passado.

Nesse sentido, Moskos ressalta que o perfil do oficial evoluiu ao longo do tempo em três etapas. Na primeira, predominou o *oficial guerreiro* na formação Estado-nação, com uma perspectiva de defesa

territorial e com grande habilidade para a guerra. Essa etapa dura até o fim da Segunda Guerra Mundial.

A segunda etapa coincide com a Guerra Fria Leste-Oeste, a ameaça nuclear e o aumento substantivo de armas sofisticadas e organizações militares mais complexas. Isso traz como consequência novas habilidades e capacidades no perfil oficial, predominando o *oficial tecnólogo e grande administrador*. Habilidades que levam o oficial a outras carreiras civis, como aponta Janowitz (1964).

A terceira etapa começaria com a queda do Muro de Berlim. Nela, surgem outras tarefas para os militares, diferentes das anteriores, também influenciadas pelo fenômeno da globalização. Essas novas missões não exigem mais exércitos em massa, mas demandam novas virtudes e habilidades no perfil do oficial, levando-o a ser mais *acadêmico e diplomático*, capacidades necessárias para a pacificação, a manutenção da paz, o trabalho humanitário ou o apoio a desastres. Nesses cenários, os militares não enfrentariam mais um inimigo definitivo, mas interviriam em questões ligadas a entes subversivos, terroristas e agitadores, por um lado, e autoridades locais e nacionais, civis, mídia, organizações humanitárias e da sociedade civil, por outro.

Em geral, a formação do militar é uma das questões mais complicadas nos processos de reforma das Forças Armadas. Nesse sentido, seguindo Narcís Serra (2008) e sua experiência na transição democrática espanhola, liderando a reforma democrática das Forças Armadas, observa-se que uma das últimas armadilhas para a consolidação democrática é a formação militar e a definição de traços militares.

No que diz respeito a tal questão, no Peru, apesar das tentativas de reforma e de alguns avanços importantes nesse sentido, as dificuldades de aproximar o universo do cadete militar daquele do restante dos cidadãos ainda persistiriam. Nas palavras de Vélez (2017, resumo):

> [...] percebe-se uma tensão que existe entre os discursos tradicionais da formação do exército associados à exaltação de valores que

aderem a um discurso tradicional (patriotismo, honra e a figura de tutela), diante de um discurso que é pautado por uma formação de competências para formar um profissional militar e em que a noção de cidadania não é relevante.

O processo de educação militar[2]

Como segundo ponto, é importante ressaltar que a educação militar pode ser analisada a partir de um esquema teórico, segundo o qual a formação básica das Forças Armadas envolve um processo de ressocialização pelo qual o indivíduo é assimilado à identidade específica das instituições castrenses. Portanto, são dois componentes que consideramos fundamentais para a compreensão desse processo: a ressocialização por meio da qual os militares estão engajados em sua fase de formação e as características da "autorreprodução" institucional que implicam a forma como os militares são educados no interior das Forças Armadas.

A ressocialização no processo de formação militar[3]

Como já mencionado, a educação militar pode ser entendida como um processo de ressocialização, no qual os indivíduos admitidos têm que transformar suas referências prévias à entrada em escolas de formação, a fim de assumir um conjunto de valores e padrões definidos por sua adesão à instituição militar e os critérios que a instituição define.

Desse ponto de vista, a educação militar supõe um processo de ressocialização, pelo qual o futuro oficial é assimilado à dinâmica

2 Ao longo desta seção, tomam-se e se adaptam argumentos já levantados por José Miguel Florez (2005a, 2005b, 2010).

3 Tomada e adaptada de José Miguel Florez (2010).

específica das instituições castrenses, que, por sua vez, gera um conjunto de valores próprios, correspondentes a uma configuração cultural particular no Exército. Assim, o objetivo fundamental da educação militar é esse processo de socialização militar.

Nesse quadro de análise, as escolas de formação militar são definidas como "instituições totais" que absorvem o tempo e o interesse de seus membros, proporcionando-lhes um (novo) mundo dentro da instituição, que é separado por portas, paredes ou arame de um mundo fora da "instituição total".

Essa definição parece estar ligada com a dinâmica interna do edifício institucional; a imagem que oferece é a de um espaço físico fechado e diferenciado do espaço exterior e onde os "internos" não só não têm, mas eventualmente não teriam, contato subsequente com o exterior.

No entanto, é diferente o caso de algumas instituições nas quais os internos permanecem temporariamente para interagir posteriormente com as demais categorias de sua sociedade. É o caso das escolas de treinamento militar. Nesses casos, a ressocialização não visaria apenas adaptar-se à dinâmica interna da escola, mas sim formar e "capacitar" a pessoa nas habilidades que a dinâmica social da instituição castrense exige, para além do recinto de seus centros de formação (Goffman, 1972). Essa característica confere uma certa especificidade tanto para o processo educacional militar quanto para as Forças Armadas como instituição.

A educação militar é um intenso processo de ressocialização que visa à apropriação dos instrumentos sociais e culturais necessários para o cumprimento do papel profissional militar. Nesse sentido, a Força Armada transcende o local do quartel para "absorver" o cotidiano dos militares em suas diversas áreas de interação: trabalho, família, relacionamentos ou recreação.

Uma fase importante da formação da personalidade militar está nos anos de permanência nas escolas de formação. Esses anos marcarão um ritual-chave fundamental na decisão do cadete de se tornar um oficial. O processo educativo nesse período ocorre em nível formal, descrito nos planos de estudo e conteúdos curriculares oficiais,

mas também por meio de processos não formais de instrução, como a exposição permanente a eventos com forte carga simbólica, a relação com os companheiros de turma, as regras cotidianas que regulam a vida na escola, a interação com a família e amigos no "exterior" etc.

Nesse sentido, no processo educacional militar há, por um lado, um programa oficial de treinamento, com horários, planos, objetivos e perfis, e, por outro, há um processo de formação baseado em experiências, imagens e referências menos concretas do que as formais, mas não menos eficazes.

A complementaridade desses processos formativos – formais e não formais – seria a base do processo de ressocialização ao qual os cadetes são submetidos durante sua educação. Esse processo pode, por sua vez, ser analisado a partir de duas dimensões paralelas e complementares, suscetíveis de separação na análise sociológica. Essas dimensões são, em primeiro lugar, a estruturação do sujeito militar e, em segundo lugar, a formação da identidade social do indivíduo militar. Ambos os processos são dimensões essenciais da formação de uma pessoa: enquanto um consolida a individualidade do sujeito, o outro define seus vínculos com a sociedade.

A estruturação do sujeito envolve dois componentes, de acordo com a análise de G. H. Mead (1968). O "me" refere-se ao elemento "social" e rígido do *self*, ou seja, a internalização da norma social e seu cumprimento pelo sujeito. O comportamento regido pelas disposições sociais estaria muito mais próximo da participação do "me/mim" do sujeito. Por sua vez, o "eu" refere-se aos componentes espontâneos e inovadores do indivíduo. Ambos os elementos são socialmente desenvolvidos, mas um indica a preservação da norma social, enquanto o outro é aquele que concede a peculiaridade da ação do indivíduo (ibidem).

Nesse nível, o da formação do *self*, propõe-se que a educação militar, como qualquer outro processo semelhante, busque a supressão ou pelo menos o enfraquecimento do "eu" do cadete, fortalecendo o rígido componente do sujeito: o "me/mim".

Outro elemento importante para o processo de ressocialização no caso dos oficiais da Força Armada é a formação da identidade social

do indivíduo militar. A ideia nesse momento é observar os processos de identificação do futuro oficial. Os conceitos de alteridade ou de outro generalizado são fundamentais para a análise desse aspecto da personalidade do indivíduo militar.

A necessidade de se sentir incluído em um determinado grupo é fundamental na formação da personalidade social, mas requer um processo dialético de identificação e diferenciação. Ambos os processos partem da formação de uma imagem generalizada a partir de características particulares atribuídas aos grupos com os quais a pessoa se identifica e das quais difere. Essa generalização permite que a pessoa entenda a diferenciação dos grupos sociais e suas características e como orientar sua ação diante deles.

A identificação com um grupo requer diferenciação com outro, e, no caso militar, esse processo também é intenso, especialmente na diferenciação do outro civil: "As distâncias e o sentido de alteridade que separam civis e militares se originam na forma como os sujeitos militares são construídos" (Hurtado, 2002, p.11). O processo educativo militar é marcado por profundos eventos de demarcação de fronteiras entre o civil e o militar, processos que apontam para a geração da identidade militar, mas a partir da diferenciação do outro civil.

Nesse sentido, por exemplo, na educação no Exército não se encontra mais somente um processo de identificação absoluta com uma instituição, mas sim que esta é em realidade uma estrutura fechada e isolada, divergente e separada do restante da sociedade. A instituição para a qual se forma ao longo do processo educacional militar e com a qual se busca identificar o cadete acabaria por ser uma estrutura separada da cidadania, com valores, dinâmicas e espaços distintos das demais esferas da sociedade.

Em um texto anterior, observamos, em referência a Huntington, que o Exército e, em geral, as Forças Armadas são instituições que foram definidas a partir da separação entre o militar e o não militar. Uniformes, quartéis, símbolos, costumes e discursos são sinais da separação que existe entre um mundo militar e outro que não o é. A educação de cadetes no Exército é um processo de adaptação e identificação com uma instituição cujas dinâmicas diárias estão

localizadas fora das do restante da sociedade: residência em vilas militares, educação de crianças em escolas para crianças de militares, recreação em clubes militares, compras em lojas militares etc. Essa característica foi no momento claramente definida na lista de cursos estabelecidos como "instrução militar comum", que permitem observar uma série de características que separam tangivelmente os costumes militares, reservados apenas para os membros dessa corporação retirados do restante da cidadania (Florez, 2005a).

Nessa pesquisa de 2005, apontávamos que, a partir do catálogo de cursos que compõem o treinamento militar comum no Exército, observou-se que não apenas questões relacionadas a procedimentos administrativos específicos ou habilidades particulares úteis apenas no campo castrense foram ensinadas. Eram também visões particulares de geografia e história, mas acima de tudo se tratava de treinamentos em áreas que estabeleciam uma clara distinção entre os costumes militar e não militar: Cortesia militar, liderança, ética, dom de comando e prebostado são exemplos de temas que definem um espaço particular e diferente de ação cotidiana, além das atividades que envolvem o desenvolvimento de atividades laborais. Essas designações ensinavam a ser e a comportar-se de maneira distinta de como o faria alguém que não segue essas disciplinas. Alguém que não pertence à instituição militar (ibidem).

A permanência por cinco anos em uma instituição absoluta, que cobre todas as esferas da dinâmica social e individual do cadete, ordenando, programando, definindo e escolhendo cada uma das atividades realizadas pelo indivíduo, não se destinaria apenas a adaptar o comportamento da pessoa à dinâmica particular da própria escola militar. A intenção e os objetivos desse processo de socialização seriam adaptar o cadete ao que será sua vida futura como oficial. Essas instituições exacerbam a característica institucional de absorver o tempo e o interesse de seus membros, e de lhes proporcionar um mundo próprio (Goffman, 1972, p.17-9).

Como se pode ver, o processo educativo militar pode ser entendido como um processo de ressocialização que forma a personalidade social dos militares com base na estruturação do sujeito e na

identificação com o grupo militar. Segue-se um modelo de educação básica militar que, tendo como eixos a formação do caráter militar do cadete, a identificação absoluta com a instituição e a diferenciação daquilo que é externo ao espaço militar, é dividida em dois processos de formação: um formal, que inclui as diretrizes, as metodologias e os conteúdos oficialmente definidos para o processo, e outro informal, que consiste em dinâmicas relacionadas à interação fechada dentro do espaço escolar.

Referências à identidade institucional militar

Como observado até aqui, a educação militar pode ser entendida como um processo de ressocialização por meio do qual a personalidade do cadete é quase que integralmente assimilada à identidade institucional. No entanto, no que diz respeito à própria identidade institucional, tem-se que a organização militar é uma instituição que fundamenta a sua existência e missão a partir de si mesma e dos elementos que ela define como identificados consigo. A forma como a instituição entende, assume e reproduz sua missão faz parte da identificação do serviço prestado como instância estatal com sua própria existência: "o Exército defende a Pátria, mas a Pátria é a essência do Exército e o Exército é a essência da Pátria" (Florez, 2005b).

Na relação que a instituição trava com o Estado e com a sociedade, bem como na relação que estabelece dentro de si com seus membros, as referências da identidade institucional sempre partiriam delas mesmas e retornariam a elas. Os símbolos e a concepção da instituição de sua missão excluiriam referências a espaços e processos distantes de si, e, se os incluíssem, seria apenas como subordinados ou assimilados a si, incorporando, por exemplo, a história nacional.

No entanto, uma segunda característica que gostaríamos de mencionar no que diz respeito à dinâmica das referências institucionais das Forças Armadas tem a ver com os níveis de autonomia dos sistemas de treinamento militar. Aceitando a referida dinâmica institucional de "autorreferência", a autonomia que a organização

militar tem para a formação de seus quadros é decisiva, ou seja, a independência que as Forças Armadas têm para educar os membros de sua organização é extremadamente importante.

Nesse ponto, o modelo sugere a presença de alguma autonomia institucional nos mecanismos de formação das Forças Armadas, pelo menos em duas dimensões: em muitos casos, independência em relação ao sistema geral de ensino superior do Estado, mas também autonomia, digamos, do restante da sociedade, uma vez que, à sua frente, a educação militar funciona como garantia de isolamento militar, entendendo o isolamento como mais uma dimensão da autossuficiência castrense e a separação entre o mundo militar e o restante da sociedade e do Estado.

O que emerge do sugerido é que as Forças Armadas, como organização, reproduzem-se a partir do recrutamento de quadros que elas educam e treinam autonomamente. Os novos membros chegam à instituição extremamente jovens, o que facilita a formação da organização em uma dinâmica que identifica absolutamente o indivíduo com a instituição. Mas esse treinamento também ocorre dentro da esfera da organização e quase sem referências além daquela que a própria organização decide e fornece. Nesse sentido, a educação no Exército é o mecanismo pelo qual a organização se reproduz, ou melhor, se autorreproduz, pois esse processo é realizado na mesma dinâmica já proposta: a autorreferência. Em geral, como o processo foi denominado em um ensaio anterior, seria uma "educação circular" (ibidem).

Inovações e mudanças na educação militar no Peru

Esta seção busca apresentar as mudanças e inovações que a educação militar teve no Peru entre 2000 e 2020, levando em conta a mudança substancial que ocorreu no país em 2000, com o início de uma nova transição democrática, após a queda do governo do presidente Alberto Fujimori, que governou o país por dez anos.

Deve-se notar que o governo de Fujimori provocou um período de crise institucional dentro das Forças Armadas. Muitos de seus principais comandantes foram cooptados e corrompidos, e o fim do regime permitiu a possibilidade de marcar um ponto de inflexão tanto no desenvolvimento das Forças Armadas na sociedade quanto na necessidade de uma mudança na formação acadêmica da Força, de acordo com os princípios do governo democrático e das tendências globais nesse sentido.

De acordo com Vélez (2017, p.57-8), ao referir-se ao início de 2000 e aos processos de reforma promovidos após a saída de Fujimori, naqueles anos

> [...] um processo de reforma das Forças Armadas começaria com a transição democrática em 2000, a fim de estabelecer as características institucionais que contribuem para a consolidação da democracia, tais como: os marcos legais que definem o papel dos militares, bem como a forma de exercício da conduta democrática pelas autoridades legítimas. [...] Em consonância com essas mudanças, durante o governo transitório do presidente Valentín Paniagua (2000-2001), bem como nos primeiros anos da gestão do presidente Alejandro Toledo (2001-2006), foram incorporadas as propostas, as estratégias e os objetivos da reforma militar.

Seguindo as recomendações e diretrizes da Comissão da Verdade e da Reconciliação, do Acordo Nacional e da Comissão para a Reestruturação Integral das Forças Armadas, até o início dos anos 2000:

> [...] mudanças são recomendadas no currículo das escolas das Forças Armadas para que, a partir da formação de oficiais e suboficiais, sejam introduzidos os conteúdos curriculares para a formação cidadã do militar. Nesse sentido, tem-se o Relatório Final da Comissão para a Reestruturação Integral das Forças Armadas, que visa reestruturar o currículo dos Centros Acadêmicos das Forças Armadas, a fim de garantir uma educação na democracia de oficiais e suboficiais, e adaptar os sistemas de ensino castrense à estrutura educacional

nacional, o que significa levar o oficial para a universidade, e não a universidade para as escolas de formação. (Velez, 2017, p. 62-3)

Esse impulso inicial de que em diversos setores, incluindo o acadêmico e o político, tomou a reforma das Forças Armadas no início do século XXI foi reduzido em intensidade e impacto nas políticas e decisões relacionadas à educação militar, em termos de inovação no processo de ressocialização militar ou geração da dicotomia civil-militar. Apesar disso, nos últimos anos, outros avanços e inovações ocorreram no que diz respeito ao sistema educacional militar.

Hoje, as novas missões das Forças Armadas dizem respeito à pacificação, à ajuda humanitária, ao sufocamento de grupos rebeldes misturados com a população, entre outras, que exigem que o oficial tenha novas habilidades e habilidades diferentes, mas complementares às anteriores. Esse novo perfil do militar profissional deve complementar o perfil guerreiro, já que este sempre existirá como o coração da Força.

Se os exércitos têm recebido preparação para ameaças de natureza convencional, cujo objeto de referência era o Estado, essa capacitação agora precisa ser ampliada e melhorada para enfrentar ameaças contra a sociedade e contra a pessoa humana.

Elementos gerais do treinamento militar no Peru

A seguir, antes de revisarmos alguns dos principais elementos inovadores nos mecanismos de treinamento militar no Peru, algumas características gerais da educação militar peruana são destacadas:

- Os níveis gerais de treinamento nas três Forças são três: preparação, capacitação e especialização e aperfeiçoamento.
- Existem várias formas de ingresso, dependendo do nível de formação. Assim, para ingresso na Escola de Oficiais, são aplicadas provas de aptidão física e mental, de conhecimento, e é feita uma entrevista pessoal. Para a Escola de Suboficiais, os testes são semelhantes, mas com outro nível de exigência.

- Durante o estudo militar, o oficial pode seguir uma série de cursos e especialidades que lhe permitem aconselhar a tomada de decisões no Estado-Maior ou comandar ou liderar vários estamentos da Força Operacional, ou ainda participar de organizações administrativas, logísticas, de inteligência e do setor industrial.
- Embora não haja nenhuma disposição expressa na Lei Orgânica Militar, apenas as armas da Força Operacional podem chegar ao Comando Supremo das Forças. Em outras palavras, todos os oficiais envolvidos em atividades de apoio ao combate, geralmente chamados de oficiais especializados, estão excluídos.
- Desde 1999 (Lei n.27.178), não há serviço militar obrigatório, mas sim o serviço militar voluntário (SMV). Com o objetivo de proporcionar melhores condições aos recrutas do serviço militar, buscou-se implementar incentivos relacionados à oferta de capacitação técnica para o desenvolvimento profissional.

Inovações recentes

Apresentam-se a seguir os principais mecanismos de inovação no processo de educação militar no Peru, nos últimos anos.

Diretiva Geral n.002-MINDEF-SG-VPD/DIGEDOC

Em fevereiro de 2018, com a Resolução Ministerial n.0165-2018 DE/SG, é adotada a Diretiva do Sistema Educacional do Setor de Defesa, com o objetivo de estabelecer regras e procedimentos gerais para o funcionamento do Sistema Educacional do Setor de Defesa.

A diretiva tinha como finalidade configurar o Sistema Educacional do Setor de Defesa como um sistema unitário de qualidade, integrado e adequado ao Sistema Nacional de Educação, que permitia o seguinte:

- Desenvolver habilidades e capacidades do pessoal militar e civil do Setor de Defesa nas etapas, nos níveis, nos programas e nas modalidades da educação básica, da educação técnico-produtiva e do ensino superior, de modo que esses indivíduos possam responder aos princípios, aos propósitos, às necessidades e às demandas próprias do Setor de Defesa.
- Orientar, planejar, dirigir, executar e supervisionar o processo educativo nas instituições de ensino do Sistema Educacional Setor de Defesa, que envolve formação profissional, no mais alto nível de especialização e aperfeiçoamento, bem como a formação contínua e capacitação permanente do pessoal do Setor de Defesa, que permitam determinar e desenvolver as estratégias, para definir o funcionamento institucional de uma educação de qualidade.
- Fortalecer a educação no Setor de Defesa, com programas conjuntos, para otimizar a ação conjunta e interoperabilidade no uso e emprego da força.
- Incentivar a pesquisa científica e o desenvolvimento tecnológico e a inovação no Sistema Educacional do Setor de Defesa.
- Consolidar a gestão da qualidade educacional, que garanta melhoria contínua, por meio de processos de autoavaliação e autorregulação, que permitam o licenciamento e o credenciamento das instituições de ensino do Setor de Defesa, de acordo com os estabelecidos pelos órgãos competentes do Ministério da Educação, para as carreiras profissionais, profissionais técnicas e técnicas, bem como para programas acadêmicos de pós-graduação e educação continuada.

Bacharelado, licenciatura, mestrado e doutorado

O treinamento militar para oficiais tem sido geralmente considerado como de nível universitário. Mas somente a partir de 2014, quando é promulgada a Nova Lei Universitária, n.30.220, que esse reconhecimento é mais específico, concedendo os diplomas de bacharelado, licenciatura e mestrado nos diferentes centros de formação das

Forças Armadas, podendo-se alcançar até mesmo o grau de doutorado concedido pelo Centro de Altos Estudos Nacionais (Caen).

Centro de Treinamento e Treinamento de Operações de Paz

O Peru não é alienado às novas missões das Forças Armadas, como fazer parte das forças militares de manutenção da paz da Organização das Nações Unidas (ONU), tendo participado de diferentes missões, o que vem realizando desde o ano de 1958 no Líbano. Para atender aos padrões de preparação, foi criado o Centro de Treinamento e Treinamento de Operações de Paz (Cecopaz)[4] em 2003, cuja missão é

> [...] capacitar e treinar militares, policiais e profissionais civis nacionais e internacionais, bem como prestar assessoria ao Ministério da Defesa do Peru sobre questões relacionadas às operações de manutenção da paz, em consonância com o compromisso assumido com as Nações Unidas, a fim de participar missões de paz.

Centro de Direito Humanitário Internacional e Direitos Humanos

O Centro de Direito Humanitário Internacional e Direitos Humanos (CDIH) das Forças Armadas peruanas completou 15 anos de atividades desde sua criação, em fevereiro de 2003, quando foi inaugurado como o primeiro centro dessa natureza na América do Sul.

A principal função do CDIH é capacitar o pessoal das Forças Armadas em direitos humanos e direito humanitário internacional, por meio do desenvolvimento de cursos, seminários e *workshops* em nível nacional, bem como supervisionar a disseminação desses dois ramos da lei dentro das escolas das Forças Armadas.

4 Disponível em: http://www.alcopaz.com/peru-cecopaz.html. Acesso em: 6 jun. 2021.

Os programas desenvolvidos pelo CDIH-DDHH foram reconhecidos por sua qualidade educacional tanto nacional quanto internacional, tendo contado com a participação de oficiais das Forças Armadas da Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, México e Venezuela, que confiam no critério e nível de ensino da instituição.

Como resultado, desde 2014 o CDIH é responsável pela realização, em coordenação com a Delegação Peruana do Conselho de Defesa Sul-Americano da União das Nações Sul-Americanas (Unasul), o curso sul-americano de Direito Humanitário Internacional e Direitos Humanos, voltado para funcionários do Setor de Defesa dos países-membros dessa organização.

Entrada de mulheres nas Forças Armadas

Desde 1993, a mulher tem participação na vida militar por meio do Serviço Ativo Não Aquartelado Feminino (Sanaf), uma forma de serviço militar para mulheres entre 18 e 30 anos de idade. No Sanaf, as mulheres participam dos serviços de enfermagem e saúde, administração, contabilidade, secretariado, entre outros. No entanto, não havia acesso às Escolas de Formação de Oficiais e Suboficiais. Em 1996, com a Lei n.26.628, o acesso das mulheres às Escolas de Formação das Forças Armadas foi estabelecido com os mesmos direitos e obrigações concedidos aos homens. Essa é uma das mudanças fundamentais nos sistemas de formação castrense.[5]

Instituto Público de Ensino Tecnológico Superior

O Instituto Público de Ensino Tecnológico Superior das Forças Armadas (IESTPFFAA) foi criado em 7 de maio de 2013. Nasce com o objetivo de alcançar uma oferta adequada de serviços de educação tecnológica aos profissionais do serviço militar, a partir da

5 Para obter mais detalhes de alguns dos desafios da incorporação feminina, ver os exemplos que Florez (2005a) aponta para os casos do Exército e da Marinha.

modernização dos avanços tecnológicos na formação de profissionais técnicos.

O currículo oferece 12 carreiras técnicas, enquadradas no desenho curricular básico do ensino superior tecnológico que considera a formação do tipo modular certificada, o que permitirá ao estudante maior facilidade de inserção no mercado de trabalho.

Sua missão é proporcionar uma educação tecnológica aos licenciados das Forças Armadas, sendo comprometido com a pesquisa e inovação tecnológica, o empreendedorismo e a empregabilidade de seus egressos, em consonância com a demanda do setor produtivo para contribuir para o progresso socioeconômico e competitivo do país.

Bolsa de estudos nas Forças Armadas

A partir de 2014, os jovens do SMV, entre 18 e 25 anos, podem iniciar estudos superiores e técnicos em universidades e institutos privados e públicos do país, como beneficiários do Programa Bolsa 18.

Esse programa abrange despesas de matrícula e mensalidade se o bolsista estiver estudando em uma universidade ou instituto privado; alimentação, mobilidade, livros e material educativo; bem como hospedagem se decidir estudar fora de seu local de residência. Além disso, oferece seguro de saúde e vida, tutoria, estudo de língua estrangeira e titulação que correspondam ao seu esforço.

Escola Conjunta das Forças Armadas

Com base no que foi o curso de Comando e Estado-Maior das Forças Armadas, criou-se em 2013 a Escola Conjunta das Forças Armadas, responsável pelo desenvolvimento de programas de educação conjunta para as Forças Armadas, como órgão acadêmico no Setor de Defesa.

Tem como objetivo desenvolver habilidades profissionais voltadas à promoção da interoperabilidade e da ação conjunta das Forças Armadas, nos níveis estratégico, operacional e tático, a fim

de contribuir para o cumprimento dos papéis estratégicos das Forças Armadas.

A Escola Conjunta das Forças Armadas busca aperfeiçoar o pessoal das Forças Armadas para aconselhamento nos mais altos níveis do Setor de Defesa e na condução de operações militares conjuntas, conjuntas combinadas e ações militares específicas até o nível operacional, nas quais os oficiais servem como integrantes de Estados-Maiores Institucionais Conjuntos e Conjuntos Combinados.

Navio-escola BAP-União

Devido às suas características e dimensões, foi classificado (na data de sua atribuição) como o maior navio-escola da América Latina e o segundo maior do mundo depois do STS Sedov.

Considerações finais

Como conclusões gerais e para finalizar este capítulo, apresentamos três ideias-síntese:

- A educação militar no Peru passou por uma série de inovações nos últimos anos, relacionadas à capacitação de profissionais e técnicos no contexto de novas missões e papéis definidos para as Forças Armadas. Além da tradicional defesa do território e da nação, acrescentam-se novas funções, como participação no controle de ordem interna, apoio ao desenvolvimento nacional, participação em missões de paz e atenção a desastres naturais. Para garantir o bom desempenho dos militares nessas funções, o sistema educacional das Forças Armadas incluiu alguns elementos para ajudar a desenvolver as habilidades e competências necessárias.
- Há fatores que, inexoravelmente, também envolveram desafios à adequação do sistema educacional militar, e aos quais ele reagiu. O caso da entrada das mulheres nas escolas de formação e a necessidade de convocar voluntários para o serviço

militar, fornecendo-lhes alternativas e benefícios de capacitação e treinamento adicional, são exemplos desses desafios aos quais a instituição militar tem respondido.

- No entanto, ainda devem ser considerados e ajustados os mecanismos de aproximação entre o mundo militar e o mundo civil no interior do processo educacional militar. Trata-se de uma decisão política sobre o tipo de militar e cidadão que se deseja na sociedade peruana. Decisão que também deve impactar o modelo de treinamento das Forças Armadas, possivelmente questionando a definição de identidades dicotômicas que estabelecem uma profunda lacuna entre um mundo militar e um mundo civil, e que é reproduzida por um modelo de educação militar ressocializante.

Referências

AGÜERO, F.; HURTADO, L.; FLOREZ, J. M. *Educación militar en democracia*: aproximaciones al proceso educativo democrático. Lima: IDL, 2005.

ALDA, S. (Ed.) *Sistemas de enseñanza militar y educación para la defensa en Iberoamérica*. Madrid: Instituto Universitario Gutiérrez Mellado, 2010.

ALEGRIA, C. Sobre la formación militar. In: PALMA, H. *Seguridad, Defensa y Fuerzas Armadas*: una visión para el siglo XXI. Lima: Cepei, 2002.

FLOREZ, J. M. La educación militar en el Perú. El proceso educativo, los valores militares y la democracia. In: AGÜERO, F.; HURTADO, L.; FLOREZ, J. M. *Educación militar en democracia*: aproximaciones al proceso educativo democrático. Lima: IDL, 2005a.

_____. La educación circular. In: DIAMINT, R. et al. *Los nudos de la defensa*. Enredos y desenredos para una política pública en democracia. Lima: IDL, 2005b.

_____. La educación circular. In: HUERTA, J. et al. *Operaciones conjuntas*. Civiles y militares en la política de defensa. Lima: IDL, 2006.

_____. La formación militar en la agenda de la gobernabilidad. In: MEJÍAS, S. A. (Ed.). *Sistemas de enseñanza militar y educación para la defensa en Iberoamérica*. Madrid: Instituto Universitario Gutiérrez Mellado, 2010.

GOFFMAN, E. Internados. In: GOFFMAN, F. *Ensayos sobre la situación mental de los enfermos mentales*. Buenos Aires: Amorrortu, 1972.

HUNTINGTON, S. *El soldado y el Estado*. Buenos Aires: Grupo Editor Latinoamericano, 1995.

HURTADO, L. *Cultura, representación y otredad*. Reflexiones sobre el colectivo militar peruano. Lima: Instituto de Defensa Legal, 2002.

_____. ¿La educación militar como forma de educación superior en democracia? In: AGÜERO, F.; HURTADO, L.; FLOREZ, J. M. *Educación militar en democracia*: aproximaciones al proceso educativo democrático. Lima: IDL, 2005.

JANOWITZ, Ms. *The military in the political development of new nations*. Chicago: The University of Chicago Press, 1964.

MASTERSON, D. *Fuerza Armada y sociedad en el Perú moderno*: un estudio sobre relaciones civiles militares, 1930-2000. Lima: IEP, 2001.

MEAD, G. H. *Espíritu, persona y sociedad*. Buenos Aires: Paidos, 1968.

MOSKOS, C. From institution to occupation. *Armed Forces & Society*, v.4, p.41-50, Oct. 1977.

_____. *The postmodern military*. New York: Oxford University Press, 2000.

PALMA, H. *Seguridad, alcances y desafíos*. Lima: Cepei, 2007.

PION-BERLIN, D. *Civil-Military relations in Latin America*. New analytical perspectives. North Carolina: The University of North Carolina Press, 2001.

_____. Defense organization and civil-military relations in Latin America. *Armed Forces & Society*, v.35, n.3, p. 562-586, abr. 2009.

SERRA, N. Globalización, Fuerzas Armadas y democracia en América Latina. *Revista Fasoc*, Chile, v.17, n.4, p.57-71, oct./dic. 2002.

_____. *La transición militar*. Reflexiones en torno a la reforma democrática de las Fuerzas Armadas. Barcelona: Debate, 2008.

VÉLEZ, M. A. *Los discursos sobre "ciudadanía" que se producen en el currículo de la Escuela Militar de Chorrillos "Coronel Francisco Bolognesi" después del conflicto armado interno*. Lima, 2017. Tesis (Licenciado en Sociología) – Pontificia Universidad Católica del Perú.

13
Notas sobre educação militar no Suriname

Paulo Gustavo Pellegrino Correa
Patrícia Diniz Fassi

Introdução

Este capítulo tem como objetivo geral analisar o nascimento e a transformação da educação militar no Suriname. Nosso recorte temporal é de 1975, quando o país se torna independente da Holanda, até 2019, ano do início da Surinaamse Militaire School (Escola Militar do Suriname) e da Surinaamse Militaire Academie (Academia Militar do Suriname), as primeiras escolas estabelecidas regularmente na formação de militares. Para dar suporte ao nosso objetivo geral, as seguintes questões nortearam o trabalho:

- Como a educação militar está posicionada no sistema nacional de educação?
- Quais são os níveis de treinamento?
- Existe serviço militar obrigatório?
- Qual é o papel das Forças Armadas na história do Suriname?
- De que forma outros países auxiliam na formação dos militares surinameses?

O Suriname é o país mais jovem da América do Sul e tem nos seus 45 anos de independência um histórico de convulsões políticas que envolveram militares. Esse fato, somado à juventude das

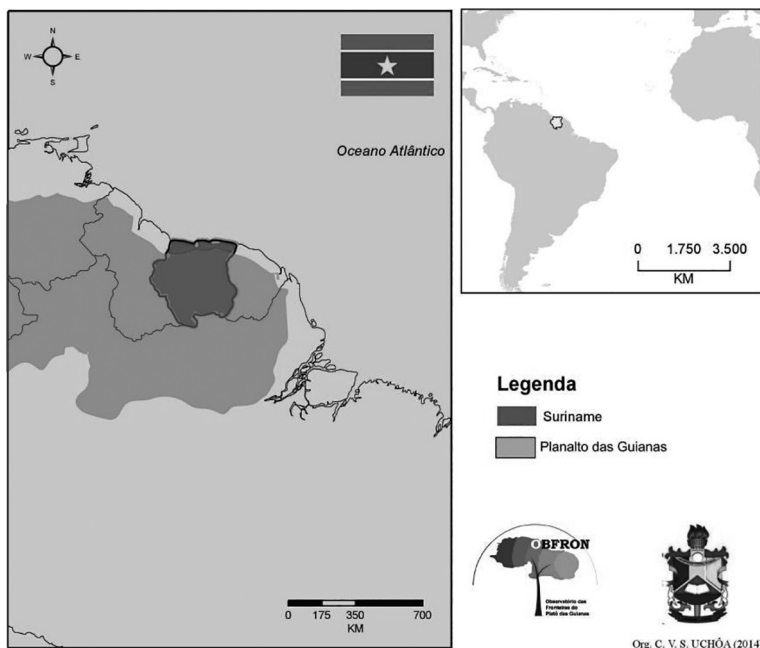
instituições nacionais, fez com que somente recentemente uma estrutura de educação militar mínima fosse consolidada. Nessa direção, percebemos que a educação militar no país se desenvolveu de forma irregular. Esse fato trouxe um desafio metodológico para atingir nosso objetivo geral.

Além do levantamento bibliográfico sobre questões militares no Suriname, compreendemos que entrevistas com alguns militares surinameses seria uma técnica metodológica importante para a compreensão do caminho educacional militar que o país teve no período analisado. Nesse processo, esbarramos em outra limitação de pesquisa, pois existiu pouca adesão às entrevistas. Pressupomos que parte desse declínio ao nosso convite para falar sobre educação militar se deve ao histórico político do atual presidente Desiré Delano Bouterse (vulgo Dési Bouterse) principal líder militar e protagonista do golpe de estado na década de 1980. Diante desse cenário de limitações de pesquisa, temos clareza que a resposta à pergunta central deste texto é um esforço que buscou colaborar em uma construção inicial da compreensão da educação militar no Suriname.

Histórico

O Suriname é um pequeno país localizado no norte do continente sul-americano e faz fronteira com Brasil, Guiana e Guiana Francesa (França). Oficialmente chamado de República do Suriname, o Estado é composto por uma população de aproximadamente 581 mil habitantes, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, e uma grande diversidade étnico-cultural advinda do período de colonização, formada principalmente por povos hindustânis, indígenas, crioulos, marrons e javaneses. O Suriname tem sua história marcada pela presença militar, e, para compreender essa influência, é necessário voltar ao século XVII.

Durante a colonização holandesa – instaurada em 1667 com o Tratado de Breda –, a Holanda era responsável pela segurança nacional, enquanto o governo surinamês cuidava da segurança

Mapa 13.1 – República do Suriname

Fonte: Correa (2014, p.138).

interna. Segundo o Instituto Real Holandês de Estudos do Sudeste Asiático e do Caribe, com a Revolução Cubana em 1959, o governo holandês temeu que uma possível disseminação do comunismo na região caribenha afetasse o Suriname, fazendo com que os europeus confiassem a proteção ideológica da colônia às Forças Armadas – até então formadas apenas por holandeses –, que, apesar de defenderem os interesses da metrópole, ainda necessitavam de legitimação dos colonos para que sua missão fosse devidamente cumprida. Para isso, recrutaram-se surinameses que proviam a validação necessária para manter o controle da população. Esse ato foi cada vez mais necessário, do qual nasceram as Forças Armadas essencialmente surinamesas.

Em 1975, o Suriname adquiriu sua independência pacificamente via tratado e obteve seu primeiro governante eleito, Henck Arron, que foi deposto em 1980 por um golpe militar, liderado pelo jovem

sargento Desiré Delano Bouterse, que deu início a uma sucessão de golpes militares vivenciados pelos surinameses, marcando, assim, uma jornada de instabilidades provenientes da grande incerteza política e de problemas econômicos. Essas instabilidades, de acordo com Correa (2015, p.115), foram impulsionadas pela falta de liderança e organização de classes, pela limitação do serviço militar ao patrulhamento da fronteira, pela participação de atos públicos e pelas grandes diferenças salariais entre os oficiais e não oficiais (principalmente os treinados na metrópole, que eram mais bem recompensados que seus subordinados).

Por não possuir uma ideologia estabelecida, o golpe de 1980 causou preocupação no cenário internacional, dada a conjuntura da Guerra Fria, fazendo com que os Estados Unidos considerassem o ato uma instabilidade na América do Sul (Urt, 2010, p.71-2). No Brasil, temia-se que essa guinada à esquerda do país vizinho acarretasse uma intervenção estadunidense muito perto de suas fronteiras; por conta disso, o governo brasileiro enviou, três anos depois, uma missão diplomática ao Suriname chefiada pelo general Danilo Venturini, que tinha como objetivo associar-se ao governo de Bouterse, oferecendo cooperação econômica, financeira e militar – incluindo programas de treinamento militar e bolsas de estudo nas universidades brasileiras – em troca do afastamento surinamês de Cuba e de seus ideais, bem como da aproximação do Estado com outros países do bloco ocidental (Ávila, 2009, p.48). A Missão Venturini foi considerada um sucesso.

Os anos seguintes foram repletos de repressão e violência, fazendo com que em 1986 houvesse uma guerra civil que buscava reimplementar a ordem constitucional, causa apoiada pela Holanda que chegou a oferecer uma grande quantia para que Bouterse deixasse o país e vivesse em exílio. Dessa forma, aprovou-se em 1987 a Constituição, e, em 1988, Ramsewak Shankar foi eleito presidente. Em 1990, Shankar foi deposto por outro golpe militar arquitetado pelo mesmo Bouterse.

Com a redemocratização dos anos 1990, a política que sempre se resumiu ao modelo *Apanjaht* – a prática do voto em nome da sua

própria raça, do seu próprio grupo – não foi diferente; o presidente interino Johan Kraag, ao fazer alianças com a oposição, ganha para o seu partido a maioria dos assentos no Parlamento. Até 2009, o cargo de presidente surinamês se intercalava entre aliados de Bouterse e a oposição. Em 2010, a coalizão de Bouterse ganha 23 dos 51 assentos parlamentares e assim consegue se eleger e, cinco anos depois, se reeleger com maioria absoluta de votos. O militar preside o país até hoje, apesar de ainda ser acusado de muitos crimes cometidos na época da ditadura.

É importante, diante do histórico do jovem país, localizarmos em que ponto se encontraria parte da relevância dos militares no Suriname. Ressalte-se que se trata de um país pequeno e pobre, que teve seu processo de descolonização a partir de um acordo que inclusive buscou garantir certo recurso para sua colonização. Isso significou que as Forças Armadas não representaram um papel importante no processo de independência, ao contrário de históricos de outros países nesse mesmo período. Entretanto, o Suriname herdou questões cruciais na consolidação de um Estado que remetem às instituições militares de forma direta: suas fronteiras.

Na América do Sul, algumas demandas territoriais compõem a constelação de segurança da região que foi fonte de conflitos armados entre os países da Amazônia. Atualmente, não há uma possibilidade imediata de conflito militar para resolver questões fronteiriças. Entretanto, um assunto capital para forças militares em um país é a conformação e soberania de suas fronteiras, e esse tema cerca o Suriname.

O país possui as disputas fronteiriças mais extensas da região com a França, através da Guiana Francesa,[1] e com a Guiana. Na Guiana Francesa, o litígio refere-se a um território na fronteira sul do Suriname. As disputas com a Guiana, por sua vez, são duas: a primeira refere-se à jurisdição no rio que delimita a fronteira entre os dois países, o Rio Corentyne; a segunda está relacionada à região do

1 A Guiana Francesa é um território francês e tem o *status* de "Coletividade territorial ultramarina".

Mapa 13.2 – Litígios fronteiriços com o Suriname

Fonte: Hoyle (2001).

Triângulo do Rio Novo, localizada na fronteira sul dos dois países, próximos ao Brasil (Mapa 13.2).

Apesar da boa relação entre Suriname e França, o governo de Paramaribo continua com a tese holandesa sobre as fronteiras. Os mapas do Suriname mostram a fronteira disputada, mas a questão não é abordada de maneira significativa desde o início dos anos 1990. O adormecimento da demanda surinamesa dá-se pela óbvia disparidade das forças políticas e militares em relação à França. Entretanto, apontamos aqui outra razão substantiva para que nenhuma aventura militar se conforme: os surinameses constituem a segunda maior população de estrangeiros no território ultramarino francês. Esses migrantes são uma parte importante da economia do Suriname com suas remessas para o país. Outra razão é que os projetos

de cooperação com a França são volumosos, e as possibilidades de fortalecer as relações com o vizinho europeu são atraentes para a limitada economia surinamesa.

A disputa marítima entre Guiana, por sua vez, teve, desde a independência do Suriname, alguns momentos de tensão que necessitaram de arbitragem internacional. Em 1978, barcos surinameses foram presos por barcos da Guiana, o que levou os dois países a trabalhar em um acordo que levou à assinatura de um Memorando de Entendimento em 1991.

O Parlamento do Suriname nunca ratificou o memorando, e as empresas multinacionais de petróleo passaram a explorar a área sob concessão da Guiana. Em 2000, a situação ficou ainda mais tensa quando os barcos da Marinha do Suriname empregaram atos hostis contra uma plataforma canadense da Petroleum Company (CGX Resources Inc.), alegando que a empresa estava em uma Zona Econômica Exclusiva (ZEE) do país.

Em um cenário em que o Suriname é espremido entre duas disputas fronteiriças, a possibilidade de um conflito com a potência europeia é algo improvável no curto ou médio prazo, entre outras razões, pelas forças assimétricas e pela relação entre o Suriname e o território francês. Na Guiana, por sua vez, os episódios de tensão presentes nas últimas duas décadas foram interpretados como uma ameaça pelo governo da Guiana e levados ao Tribunal Internacional de Direito do Mar, sem maior desenvolvimento bélico.

Formação militar

Durante a ditadura

Logo após o primeiro golpe militar de Desiré Bouterse, em 1980, não houve mudanças no sistema de treinamento das Forças Armadas do país; os indivíduos continuavam a ser enviados para a metrópole para a capacitação e formação militar, uma vez que "o governo holandês teve como premissa que deveria fazer tudo para apoiar

governantes não militares em Paramaribo e garantir que a liderança do exército sob Dési Bouterse 'permanecesse no quartel'" (Trow, 1996, p.318). Tendo isso em vista, a Holanda continuava "'contratualmente vinculada' à educação e ao treinamento do Exército do Suriname, bem como ao fornecimento de armas" (ibidem). Contudo, pouco após o segundo golpe, em 1982, a Holanda cortou o auxílio econômico fornecido à ex-colônia desde a independência – mantendo apenas o compromisso com a redemocratização do país –, uma vez que o ditador foi mandante do fuzilamento de 15 líderes da oposição, além do assassinato de 36 outros opositores sob a alegação de estarem tentando escapar da prisão (Dew, 1983, p.4-7); esses acontecimentos ficaram conhecidos como o "massacre de dezembro". Esses episódios, associados a um regime rigoroso imposto pelo governo, marcado por censura, toque de recolher e isolamento do país, provocaram intensas reações no sistema internacional: o país que inicialmente causava preocupações por não demonstrar uma ideologia estabelecida passou incomodar pela suposição de que estava passando por uma guinada rumo à esquerda (Urt, 2010, p.72-3). A aproximação com Cuba, ao decorrer do ano, e o cenário bipolar da Guerra Fria foram os pontos-chave que impulsionaram os demais países a acreditar na necessidade de uma intervenção.

O Brasil, com sua posição tradicional de não intervenção, manteve boas relações com o Suriname após o golpe militar de 1980, e, para evitar possíveis conflitos ideológicos, o país enviou o diplomata Saraiva Guerreiro ao Suriname para propor formas de cooperação; Bouterse retribuiu a visita e aproveitou para discutir com líderes brasileiros a possibilidade de transferência de armamentos brasileiros para o Suriname, assim como a concessão de assistência técnica e o treinamento de oficiais via cooperação bilateral (Ávila, 2011, p.13-4). Logo após, ocorreu o massacre de 1982.

> Esse primeiro contato para entendimentos e cooperação na área militar – inclusive com eventual transferência de material de emprego militar de fabricação brasileira – abriu um importante, duradouro e polêmico espectro de atividades e oportunidades de

crucial importância na época da missão Venturini e da convergência Figueiredo-Bouterse. (ibidem)

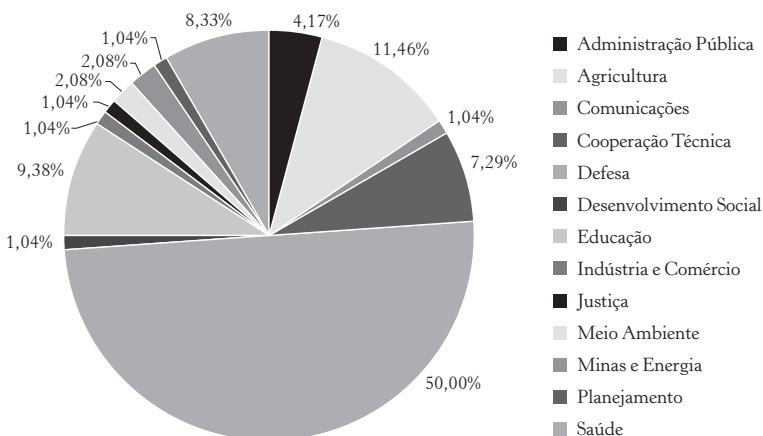
Essa "abertura" criada entre o Brasil e o Suriname foi extremamente relevante para o sucesso da Missão Venturini. Como mencionado na seção anterior, essa missão diplomática foi coordenada pelo ministro e general Danilo Venturini – chefe do Gabinete Militar – que tinha como objetivo afastar o Suriname da ideologia comunista e de países que a disseminavam, como Cuba. Para isso, ofereceram-se programas de assistência civil e militar, incluindo cooperação técnica na área agroindustrial, estudos para construção de usinas hidroelétricas e aumento de transportes aéreos e marítimos entre os países (Conde, 1983). Ofereceram-se ainda "Programas de treinamento militar, bolsas de estudo em universidades da Amazônia, substancial incremento do comércio bilateral e até transmissão via satélite de jogos de futebol brasileiros" ("Mistérios demais", 1983) e, por fim, uma linha de crédito no valor de 70 milhões de dólares, utilizada principalmente para importar equipamentos militares de fabricação brasileira (MacDonald, 1988, p.117) em troca do afastamento de Cuba e seus ideais e da aproximação do Estado com outros países do bloco ocidental (Ávila, 2009, p.48). A missão teve êxito e marcou o início da cooperação militar entre Brasil e Suriname.

Pós-ditadura

Nos anos mais recentes, podemos observar que a cooperação em defesa foi um instrumento de formação militar no Suriname. Nesse contexto, o Brasil teve destaque. Como podemos observar no Gráfico 1, 50% dos acordos de cooperação firmados de 2008 a 2019 são na área de defesa, e, de acordo com Agência Brasileira de Cooperação (ABC), todos eles estão diretamente relacionados com o treino das Forças Armadas surinamesas. O fim primordial da cooperação militar Brasil-Suriname foi fomentar a profissionalização de oficiais

Gráfico 13.1 – Acordo de cooperação Brasil-Suriname

8,33%
4,17%
11,46%
1,04%
7,29%
50,00%
1,04%
9,38%
1,04%
1,04%
2,08%
2,08%
1,04%

Administração Pública
Agricultura
Comunicações
Cooperação Técnica
Defesa
Desenvolvimento Social
Educação
Indústria e Comércio
Justiça
Meio Ambiente
Minas e Energia
Planejamento
Saúde

Fonte: Elaborado pelos autores com base nos dados da ABC.

do Suriname, assim difundindo as doutrinas militares brasileiras no país (ibidem, p.51).

Depois da redemocratização em 1991, as Forças Armadas surinamesas passaram a receber uma série de auxílios de outros países para desenvolver sua equipe, como Brasil, Estados Unidos e China. A cooperação brasileira, como explicitado anteriormente, foi protagonizada pelo auxílio na formação militar. Os Estados Unidos ofereceram treinamentos a militares, policiais, promotores, funcionários do governo e formuladores de política com objetivo de fortalecer as instituições democráticas no Suriname (U. S. Department of State, 2019), visto que o jovem país tem a história marcada por sucessivos golpes de Estado. A assistência da China consistiu majoritariamente na doação de materiais logísticos, e, em 2009, foram doados materiais no valor de dez milhões de *yuans* (Embassy of the People's Republic of China in Republic of Suriname, 2009).

Além dos três, o Suriname contou também com o auxílio da antiga metrópole, contudo em forma de assistência limitada, que, de acordo o entrevistado, coronel Justus Hew A. Kee, membro da Corte de Apelações para as Forças Armadas do Suriname, funciona de forma discreta devido à diferença de perspectivas políticas entre os países.

Formação militar na atualidade

Sistematização

As Forças Armadas surinamesas são divididas em três partes – Exército, Marinha e Guarda Costeira, e Força Aérea – e compostas por cerca de 2.500 funcionários. A Força Aérea e a Marinha praticamente não operam, dada a falta de investimentos. O Exército, detentor da maior mão de obra, divide-se em três frentes: um batalhão de infantaria leve, um corpo de forças especiais e um exército de apoio (Suriname, 2019).

O presidente da República é o chefe das Forças Armadas, com o título de supremo comandante chefe das Forças Armadas, sendo assim a autoridade suprema para todos os assuntos militares nacionais. Porém, no exercício do comando, conta com a assistência do ministro de Defesa e do comandante das Forças Armadas. O comandante – que se encontra hierarquicamente abaixo do ministro – gerencia as Filiais Militares e os Centros de Comando Regional, e é considerado o "Chefe Militar". As patentes militares surinamesas são divididas em três categorias: alistados, oficiais não comissionados e oficiais; as duas primeiras possuem quatro subcategorias como soldado e sargento, respectivamente, e a última possui sete, entre elas tenente, capitão e major.

Funções

Segundo a Constituição do Suriname, as principais funções do seu Exército são: defender a soberania e a integridade territorial do país, auxiliar o poder civil na manutenção da lei e da ordem quando solicitado, conceder ajuda e assistência na prevenção de desastres e acidentes e combater suas consequências, e contribuir para o desenvolvimento econômico.

Educação

A educação militar surinamesa, que desde a colonização foi ofertada em outros países, passou a ocorrer em solo nacional com a inauguração dos primeiros institutos educacionais militares do Suriname – a Academia Militar Surinamesa e a Escola Militar Surinamesa – em setembro de 2019. Segundo Hew A. Kee, o treinamento militar, realizado por militares e civis, é baseado em três níveis: para soldados, para oficiais não comissionados e para oficiais. Os programas de estudo da academia duram três anos. Após a graduação, o indivíduo ganha o título de bacharel em Ciência Militar e será promovido a segundo-tenente. Já os programas de estudo da escola militar têm a duração de dois anos, e a graduação resulta na promoção para sargento.

Segundo o jornal *Suriname Herald* ("President opent eerste Surinaamse militaire academie", 2019), a academia oferece cursos que proporcionam formação acadêmica do bacharelado ao mestrado. São oferecidas também especializações nas seguintes áreas: Administração e Logística, Infantaria, Administração e Logística da Força Aérea, Marinha-Náutica, Marinha-Técnica, Inteligência e Segurança, Engenharia de Infraestrutura, Engenharia Elétrica e Polícia Militar (ibidem).

A visão da academia é "educar oficiais e desenvolver habilidades para oferecer competências com o objetivo supremo de crescimento e desenvolvimento dentro e fora da organização de defesa" (Surinaamse Militaire Academie, 2019), e sua missão consiste em cinco pontos: 1. promover regularmente treinamentos e especializações para pessoas de dentro e fora da organização de defesa para que elas possam lidar com os desafios intrínsecos à sociedade; 2. apoiar serviços relevantes do governo e do setor privado; 3. identificar e adentrar a cooperação internacional com outras academias militares do mundo com o objetivo de trocar conhecimentos e atualizar a equipe de professores da academia; 4. contribuir para o desenvolvimento da carreia do soldado no interior da organização; e 5. treinar soldados honestos e inovadores que não se coíbem de qualquer desafio e que

são capazes de pensar e trabalhar orientados pelos resultados (ibidem). O serviço militar não é obrigatório, e a idade mínima para o alistamento é 18 anos (Central Intelligence Agency, 2019).

Considerações finais

Como já mencionado, a jovem história do Suriname como país independente é marcada por uma irregularidade na educação dos seus militares. A relação com a ex-metrópole, as turbulências políticas e os acordos de cooperação foram as variáveis encontradas na construção da educação militar surinamesa. Nesse contexto, a conjuntura prevaleceu sobre a estrutura militar do país.

A herança colonial de litígios fronteiriços poderia ser um gatilho para um crescimento das Forças Armadas e maior estrutura educacional militar. Entretanto, como apontamos, as dimensões populacionais e financeiras do Suriname não o colocam em situação possível de qualquer aventura militar. Sua dependência externa o vulnerabiliza diante dos interessados na manutenção das fronteiras, no caso a França.

A criação da Surinaamse Militaire School e da Surinaamse Militaire Academie em 2019 é um marco para a regular formação dos militares no país. O fato de serem recém-criadas não nos possibilitou ter dados de algo consolidado. Dessa forma, nosso trabalho apenas pôde apontar o histórico do formato variável da educação militar do Suriname.

Referências

ÁVILA, C. F. D. Em defesa da democracia e do interesse nacional: o Brasil diante do interregno Kraag no Suriname (1991). *Textos & Debates*, v.14, p.41-66, 2009.

_____. Guerra Fria na Região Amazônica: um estudo da Missão Venturini ao Suriname (1983). *Revista Brasileira de Política Internacional*, v.54, n.1, p.7-28, 2011.

CAVLAK, I. *Breve história do Suriname*. Rio de Janeiro: Autografia, 2016.

CENTRAL INTELLIGENCE AGENCY. *The World Fact Book*. CIA, 2019. Disponível em: https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/ns.html. Acesso em: 7 jan. 2020.

CONDE, C. Brazil in Suriname: see how a regional power acts. World Paper, p.14. 1983.

CORREA, P. G. P. *As iniciativas de integração e segurança dos países amazônicos e o papel do Brasil neste contexto*. São Carlos, 2014. 182 f. Tese (Doutorado em Ciência Política) – Universidade Federal de São Carlos.

_____. Forging a military identity in Suriname. In: ZIRKER, D. (Org.). *Forging military identity in culturally pluralistic societies*: quasi-ethnicity. Washington, DC: Lexington Books, 2015. v.1, p.22-8.

CORREA, P. G. P.; GUERRA, P. R. C. A cooperação militar entre Brasil e Suriname. *Diálogos*, v.22, n.3, p.76-108, 2018.

DESI Bouterse: Suriname president gets 20 years in jail for murder. 30 nov. 2019. Disponível em: https://www.bbc.com/news/world-latin-america-50611555. Acesso em: 15 dez. 2019.

DEW, E. Suriname Tar Baby: the signature of terror. *Caribbean Review*, v.12, n.1, p.4-7, 1983.

DUARTE, G. R. Guiana e Suriname: redemocratização e reorientação geopolítica a partir de 1990. *Revista da Anpege*, v.12, n.19, p.436-60, jul./dez. 2016.

EMBASSY OF the People's Republic of China in Republic of Suriname. China grants Suriname military materials. 2009. Disponível em: http://sr.china-embassy.org/eng/sbgx/t618653.htm. Acesso em: 8 mar. 2020.

GRIFFITH, I. L. *Western Hemisphere Security Analysis Center*. [S.l.: s.n.], 2011.

HOYLE, P. A. The Guyana-Suriname maritime boundary dispute and its regional context. *Boundary and Security Bulletin*, Durham, v.1, n.1, p.99-107, 1º Jan. 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Países. 2019. Disponível em: https://paises.ibge.gov.br/#/mapa/ranking/suriname?indicador=77849&tema=5&ano=2019. Acesso em: 10 mar. 2020.

MACDONALD, S. B. Insurrection and redemocratization in Suriname? The ascendancy of the "third path". *Journal of Interamerican Studies and World Affairs*, v.30, n.1, p.105-32, 1988.

MISTÉRIOS demais. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 22 abr. 1983.

PRESIDENT opent eerste Surinaamse militaire academie. *Suriname Herald*, 21 Sept. 2019. Disponível em: https://www.srherald.com/

suriname/2019/09/21/president-opent-eerste-surinaamse-militaire-academie/. Acesso em: 8 mar. 2020.

SINGH, C. Re-democratization in Guyana and Suriname: critical comparisons. *European Review of Latin American and Caribbean Studies*, v.84, p.71-81, Apr. 2008.

SURINAME – Ministerie van Defensie – ORBAT. Entre 2000 e 2020. Disponível em: https://www.globalsecurity.org/military/world/caribbean/sr-defensie-orbat.htm. Acesso em: 24 nov. 2019.

SURINAME – Personnel. 2017. Disponível em: https://www.globalsecurity.org/military/world/caribbean/sr-personnel.htm. Acesso em: 23 nov. 2019.

SURINAAMSE MILITAIRE ACADEMIE. 2019. Disponível em: http://www.militaireacademie.sr/home.html#. Acesso em: 22 mar. 2020.

THE DUTCH Armed Forces in Suriname, 1940-1975. Entre 2000 e 2014. Disponível em: https://www.kitlv.nl/research-projects-dutch-armed-forces-in-suriname/. Acesso em: 23 nov. 2019.

URT, J. N. A lógica da construção de confiança: relações Brasil-Suriname entre 1975 e 1985. *Revista Brasileira de Política Internacional*, v.53, n.2, p.70-87, 2010.

U. S. Department of State. *2019 Suriname Human Rights Report*, 2019. Disponivel em: https://www.state.gov/wp-content/uploads/2020/02/SURINAME-2019-HUMAN-RIGHTS-REPORT.pdf. Acesso em: 18 ago. 2021.

VAN Mierlo ontkent dat hij Bouterse in het zadel wilde houden. 23 abr. 1996. Disponível em: https://www.trouw.nl/nieuws/van-mierlo-ontkent-dat-hij-bouterse-in-het-zadel-wilde-ouden~bce9051d/?referer=https%3A%2F%. Acesso em: 8 mar. 2020.

14
Educação militar na democracia do Uruguai, 1985-2015: o desenvolvimento de uma política incremental[1]

Daniel Locattelli Pagliaro

Introdução

Este capítulo descreve a evolução do sistema educacional militar para o Exército uruguaio, desde o retorno à democracia em 1985 até o fim da segunda administração da Frente Ampla em 2015. A proposta focaliza o objeto de estudo, a educação militar, sob a visão do incrementalismo desenvolvido por Lindblom em dois de seus artigos: "La ciencia de salir del paso" (1992a) e "Todavía tratando de salir del paso" (1992b).

Salir del paso, resultado da tradução da expressão em inglês *muddling through*, significa algo como atravessar a lama ou rastejar nela. Com essa metáfora, Lindblom expressa o que acredita estar no centro do desenho e da implementação de uma política pública: fazer o melhor ou avançar por ajustes *incrementais na margem.*

Essa maneira de desenlace está condicionada por circunstâncias estruturais prévias e pela impossibilidade de todos os atores acordarem sobre valores comuns, argumento que se contrapõe ao modelo

---

1 Traduzido do espanhol por Luiza Correa da Silva, bacharelanda da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista (FCHS-Unesp), *campus* de Franca, e membro do Grupo de Estudos de Defesa e Segurança Internacional (Gedes).

racional-exaustivo de análise de políticas públicas. Entende-se que essa concepção teórica se aplica ao modelo uruguaio, pelas características da transição negociada e pelo avanço progressivo e sistemático que a educação militar apresentou nos anos anteriores.

Consequentemente, aqui se analisam o devir dessa política pública e os ajustes incrementais que foram empregados em uma determinada direção estratégica. O ponto de ruptura esperado que fazia pensar em um método racional-exaustivo era a chegada ao governo da Frente Ampla em 2005, quando se supunha que haveria uma mudança de valores, mais próximos a essa escola de políticas públicas.

Enquanto a esquerda uruguaia deu especial ênfase a um "controle civil" maior da considerada excessiva "autonomia militar", continuou com ajustes na margem, que, nesse caso, foram feitos sob a forma de leis que regulamentaram o sistema educacional militar, sem ignorar a trajetória anterior, mas agregando princípios cardeais alinhados a uma lei geral de educação promulgada anteriormente.

Paradoxalmente à acumulação histórica e à legislação promulgada, ao final do período de estudo, implementaram-se significativas mudanças na Escola Militar (EM), a verdadeira base do sistema, o que comprometeu o acúmulo anterior. Algumas delas foram parcialmente corrigidas, mas outras ficaram à espera por uma revisão posterior.

Do ponto de vista da política pública, está claro que foram ajustes na margem, mas em direção contrária aos operados nos anos anteriores, o que gerou um ponto de interrogação sobre o futuro do sistema educacional militar.

Este texto se subdivide em partes distintas. No início se estabelecem definições teóricas indispensáveis, seguidas de um enquadramento analítico de políticas públicas. Na sequência, avaliamos dois grandes períodos: de 1985 a 2005, quando governaram os partidos históricos no Uruguai – Colorado e Nacional; e entre 2005 e 2015, quando a Frente Ampla assumiu o governo. Finalmente, apresentam-se as conclusões gerais.

Antecedentes teórico-políticos

Conceitos básicos de educação e formação militar

Um dos fundamentos da profissão militar é a educação, pilar insubstituível para o cumprimento da missão de seus oficiais, representantes naturais desse profissionalismo, portadores da liderança, do comando e da responsabilidade final de toda a ação da instituição militar.[2]

Frequentemente vemos que *educação* e *formação* militar são utilizadas indistintamente, ainda que na realidade sejam dimensões complementares, que indissociavelmente se conjugam no interior de um todo, que é o profissional militar. Embora não seja o propósito deste trabalho aprofundar essa distinção, é pertinente esclarecê-la.

Por *educação militar* entende-se a transmissão de todos os conteúdos necessários para o planejamento e a condução de operações militares, principalmente, mas na atualidade não exclusivamente, a guerra. E por *formação militar* entende-se toda a transmissão e aquisição de valores inerentes e necessários para o cumprimento dessa missão primordial, à qual se oferece a própria vida do combatente.

Em outras palavras, *grosso modo*, educação militar inclui: 1. tudo aquilo que se faz, a tática, a estratégia e o desenvolvimento de operações militares em todos seus níveis; 2. a preparação física para seu cumprimento; e 3. uma base cultural que seja funcional à tomada de decisões em situações de alta complexidade. Já formação militar diz respeito à introjeção de valores – a honra, a abnegação, a vocação pelo serviço e, principalmente, o espírito de corpo – que dão coesão a uma Força Armada e a diferenciam de experiências mercenárias. Ambas, educação e formação, são complementares ou, metaforicamente falando, duas caras da mesma moeda.

---

2 Essa afirmação coincide com Huntington (1995) que o verdadeiro representante da formação militar é o corpo de oficiais. Dessa vez, além disso, ajuda a delimitar o objeto de pesquisa – a educação militar – à formação do oficial, que, no caso uruguaio, é dado apenas por meio do ingresso na EM.

Essa descrição deixa exposta a diversidade de conteúdos que devem ser atendidos no planejamento da educação militar e que são passíveis de ser subdivididos em três grandes áreas:

- Uma área específica para a missão essencial que é a guerra, na qual está incluso tudo aquilo relacionado à preparação para o combate em todas as suas formas. Ou seja, desde os níveis iniciais, deve conter a tática, a estratégia e tudo aquilo relativo à operação de sistemas de Armas e ao comando de pequenas frações.
- Uma outra área é dedicada ao conhecimento da cultura geral que permita ao oficial resolver situações complexas. Embora conflitante com a anterior por sua eventual inaplicabilidade ao combate, é base indispensável para a tomada de decisões, diferentemente do treinamento que prepara por repetição de atividades.
- Derivada das duas anteriores, assume-se que o oficial deverá aprender a lógica da guerra para além da experiência em combate de modo isolado, educando-se constantemente na análise estratégica e prospecção de cenários, daí a necessidade, abarcada por essa terceira área, de um conhecimento histórico e geopolítico de caráter estratégico, que sirva de base para a compreensão dos conflitos em seus mais variados formatos e com os mais diversos atores envolvidos.

Definição de inimigo

A operacionalização dessas três dimensões remete diretamente aos conteúdos a serem incluídos em cada uma delas, e aqui aparece, como um elemento central, a necessidade de *definir um inimigo*. Consideram-se aqui variáveis de caráter histórico, geopolítico, de segurança internacional e até aquelas que fazem uma determinada conjuntura. Potências hegemônicas e de alcance médio têm sido pragmáticas nesse aspecto, preparando seus quadros de oficiais, assim como projetando suas táticas e estratégias, de acordo com cada momento do período histórico.

Para o caso latino-americano, o inimigo foi definido principalmente internamente. No século XIX e ainda mais no XX, quando os conflitos interestatais praticamente desapareceram gerando "muitas e prolongadas guerras internas entre os exércitos e as guerrilhas" (Pion-Berlin, 2005, p.54), os militares se tornaram atores fundamentais na matriz sociopolítica das diferentes nações (Garretón et al., 2007, p.113).[3]

No caso uruguaio, essas lutas foram conduzidas no pertencimento e na lealdade a ambos os lados do bipartidarismo: *Blanco* e *Colorado*. De fato, a implementação territorial do Exército até os dias de hoje tem sua base no século XIX, cuja finalidade era o controle, a detenção ou o combate do Exército regular – *Colorado* – contra qualquer revolta do Exército revolucionário *Blanco*. Logo que o enfrentamento militar cedeu espaço à luta política, instituiu-se a coparticipação que, no meio militar, implicava a representação de ambos os partidos políticos no generalato. Nos termos de Huntington (1995), exercitava-se o controle subjetivo sob os militares por meio do comando castrense.

Do ponto de vista histórico, com o desaparecimento dessa ameaça em 1904, o Exército não teve o protagonismo político conhecido em outros países, nos quais as Forças Armadas lideraram processos de ditadura militar, enquanto no âmbito da educação militar ocorreu a concentração em hipóteses de guerra convencional com inimigos externos.

E permaneceu assim até o final da década de 1950 e, particularmente, na primeira metade da década de 1960, quando se inicia um processo de conflito, radicalização política e guerrilha, que progressivamente vai envolvendo as Forças Armadas, processo cuja descrição ultrapassaria largamente o objetivo deste capítulo (Locattelli Pagliaro, 2005, 2016).

---

3 Nesse caso, tomamos o conceito de matriz sociopolítica como espaço de interação entre atores e na aplicação que Mathias (2010) faz sobre o espaço ocupado pelos militares em um determinado sistema político e sua integração na democracia.

De fato, o combate e a derrota da guerrilha dariam ao Exército um protagonismo significativo, do qual se erigirá como ator primordial na matriz sociopolítica uruguaia, cujo corolário foi o golpe de Estado de junho de 1973 e a instauração do autoritarismo civil-militar até março de 1985, com a restauração da democracia.

Do ponto de vista da educação militar, ao longo do século XX, podem-se distinguir dois momentos: 1. o da escola francesa até os primeiros anos da década de 1950; e 2. o da escola norte-americana, que teve sua maior influência a partir dos anos 1960, em resposta clara aos focos revolucionários.

Falando estritamente de planos educacionais que combinaram as dimensões descritas anteriormente, não houve uma sistematização em sua elaboração, e sua versão mais depurada se encontrava na EM, por meio de um conjunto de matérias culturais, por um lado, e militares, por outro, que eram objeto de permanente revisão e mudança.

Enquanto isso, a definição do inimigo sempre se fez no formato de guerra convencional com base na invasão desde o exterior. No entanto, à medida que se instalaram as experiências revolucionárias de guerrilhas no continente, foram agregados cursos de especialização, treinamento, capacitação, técnica de combate e inteligência tática, que buscavam responder a uma vertiginosa realidade político-militar instável.

Definição teórica de políticas públicas

Como já mencionado, com o objetivo de estudar a educação militar em uma perspectiva que a enquadre como política pública, analisar-se-á esse processo pela ótica do incrementalismo, conforme descrito por Charles Lindblom em dois de seus trabalhos, "La ciencia de salir del paso" e "La ciencia de salir del paso veinte años después" (1959 -1979), compilados por Aguilar Villanueva (1992) no volume II de *La hechura de las política públicas*.

Especificamente nesses seus dois artigos, Lindblom dialoga com o modelo racional-exaustivo, considerando-o de difícil aplicação.

Sinteticamente, o argumento central dessa perspectiva é que uma política pública poderia ser elaborada a partir de um amplo acordo de valores e fins, que determinariam e subordinariam as decisões a serem adotadas. Lindblom diverge desse modelo diante da impossibilidade de que "todos" os membros de um sistema político acordarem previamente sobre os valores. Portanto, as diferenças que surgissem nessa etapa inicial da política tornariam impossível chegar a decisões com base em um acordo generalizado. Para Lindblom, razões estruturais e da própria dinâmica política determinavam que nunca se poderia partir de uma "hora zero". Portanto, a alternativa foi fazer ajustes na margem, dentro de uma visão na qual os fins, em oposição ao modelo racional-exaustivo, deveriam ser adaptados aos meios disponíveis.

De forma simplificada, Lindblom descreve uma visão realista no desenho da política, determinada por condições estruturais e conjunturais que todo governo deve enfrentar. Sob essa hipótese subjacente da política incremental e seus eventuais "toques de racionalidade exaustiva" que podem surgir, é que o sistema de educação militar do Exército uruguaio será analisado, a partir do retorno à democracia em 1985. Entende-se tal como apropriada pelas seguintes razões:

- as características negociadas da saída do governo autoritário de base militar, que teve como protagonista de primeira ordem justamente os militares, que controlaram tanto o ritmo da transição quanto o primeiro governo pós-ditadura (1985-1990);
- a própria política de educação militar que foi passando por mudanças progressivas ao longo do tempo sem alterações bruscas em sua direção, o que a alinharia a um sentido incremental;
- por uma vontade política alinhada a essa progressividade, que criou os espaços para que essas mudanças fossem implementadas.

Destaque-se que a política de educação militar é uma parte constitutiva da política de defesa, que é de natureza muito mais

holística e, no caso específico, se enquadra no que tem sido chamado de relações entre civis e militares. Portanto, em algumas passagens do trabalho, a perspectiva teórica será complementada pelas categorias de controle subjetivo e controle objetivo desenvolvidas por Huntington, e sem as quais boa parte dessas relações não poderia ser contextualizada. Da maneira análoga, as categorias de controle civil e autonomia militar serão utilizadas em algum momento, a fim de incorporá-las aos processos decisórios que estavam acontecendo.

Educação militar na democracia sob os partidos históricos, Partido Colorado e Partido Nacional (1985-2005)

A escolha da data não é casual ou responde apenas a uma necessidade metodológica de restringir um objeto de estudo, mas busca analisar essa temática a partir do momento de retorno à democracia, após quase 12 anos de autoritarismo civil-militar. O retorno foi dado por meio de uma saída politicamente negociada entre os militares e uma parte dos partidos políticos uruguaios, o que determinaria a convocação de eleições dois meses depois. Como resultado, os militares mantiveram um poder relativo particular, o que os colocou como atores relevantes do sistema político (Easton, 1999) e incidiria nos anos seguintes.

Para isso, na primeira presidência de Julio M. Sanguinetti (1985-1990), a transição se processou por meio da captação de oficiais de confiança, buscando garantir a lealdade e criando núcleos políticos que permitissem avançar. Esse comportamento é a reprodução do velho controle subjetivo, nos termos de Huntington, do poder político sobre hierarquias militares mais altas.

Restava a questão reintegração dos militares à sociedade, o que incluía o tema da educação militar. Para tanto, tornou-se necessário enfrentar, em longo prazo, a questão de como seriam formados os futuros oficiais, com base no fato de que o instituto de educação e formação militar por excelência era e é a EM.

Como esse governo teve que dedicar quase todas as suas energias à questão das violações dos direitos humanos, foi praticamente incapaz de colocar em pauta uma análise ou reforma do sistema de educacional militar (SEM). No entanto, a própria lei estadual sobre expiração punitiva[4] incluiu em sua articulação a necessidade de os planos de ensino dos institutos militares serem analisados anualmente pelo Parlamento, o que era um sinal de que a questão foi considerada estratégica no redesenho das relações entre civis e militares.

De forma paralela e praticamente despercebida na agenda política, no último ano do governo de Sanguinetti, foi aprovado um plano de estudos para o ensino militar, conhecido como Plano 1989. Segundo o plano, para ingressar na EM, o postulante teria que ter o ensino médio completo (os dois ciclos do ensino secundário). E, ainda mais importante, pela primeira vez desde sua fundação, em 1885, esse instituto de formação conectava a carreira militar com o sistema nacional de ensino. Além disso, representou um verdadeiro avanço incremental na política, pois adicionou um sistema de orientações de trabalho e ensino no interior da escola que a correlacionava com as carreiras universitárias em diferentes faculdades da Universidad de la República (UdelaR).

Embora não esteja claro que há uma ligação causal entre esse episódio e as iniciativas governamentais, deve-se ter em mente que esse plano levou quase dois anos de análise e formulação, com a participação de um especialista em planejamento educacional, e, por isso, suas origens podem perfeitamente remontar-se a 1987. Além disso, o que se propôs, tanto pelo exercício do controle subjetivo como na reformulação dos planos de educação militar, foi resolver de maneira gradual mas tenaz "a problemática relação entre civil e militar

4 Sem se tornar uma anistia em si mesmo, a Ley de Caducidad de la Pretensión Punitiva del Estado concedeu ao Poder Executivo, com algumas exceções pontuais, o poder de apresentar ou não, perante a justiça, alegações contra militares acusados de violações dos direitos humanos. Após a aprovação dessa lei, foram coletadas assinaturas para sua revogação, de acordo com o previsto na Constituição da República. Alcançado o número necessário, submeteu-se a lei ao referendo em abril de 1989, e sua vigência foi ratificada pela cidadania.

existente [no país]" (Feaver, 1996, p.153). Em outras palavras: buscava-se infundir valores e lealdade à democracia nos estratos hierárquicos da corporação de oficiais, para afastar futuras iniciativas de "golpe de Estado" por parte das Forças Armadas.

A solução ensaiada foi uma verdadeira ironia do destino, pois a classe política apelava a uma forma de controle subjetivo que politizava as Forças Armadas, uma relação inversa àquela apresentada por Huntington, que argumentava que, para afastar os militares da política, era necessário um controle objetivo, justamente aquele que assegurava a autonomia aos militares a favor da profissionalização e especialização de sua função, sem riscos para o sistema.

Após o fim do mandato de Sanguinetti, assumiu Luis Alberto Lacalle Herrera (1990-1995), que estabeleceu uma agenda de profundas reformas que tiveram uma sorte diversa daquelas implementadas pelo governo anterior. Por isso, o governo Lacalle foi chamado de segunda transição (Lanzaro et al., 2000), com isso indicando que haveria um aprofundamento na direção das regras democráticas. Em outras palavras, cumprindo a transição inicial de governos militares para civis, o governo se preparava para enfrentar reformas estruturais.

No que diz respeito às Forças Armadas, apenas em 1993 Lacalle delineou o que ele acreditava ser uma profissionalização necessária e moderna delas. Seu projeto indicava a redefinição das missões, do tamanho e a distribuição das Forças no território nacional. Dando o delineamento geral ao plano, o governo transferiu a tarefa de promover o estudo para a nova organização às próprias Forças.

No caso específico do Exército, o estudo foi concluído em um relatório muito extenso que, somado à conjuntura de complicada governabilidade do governo, impediu que a ideia original fosse bem-sucedida. Apesar de o plano não ter surtido os efeitos desejados, houve avanços de corte incremental, especialmente na área de educação militar.

A conexão anteriormente estabelecida entre a EM e a UdelaR permitiu o reconhecimento da escola como centro de estudos superiores já em 1993. Paralelamente, no mesmo ano foi assinado um

acordo entre a EM e a UdelaR, que permitia a revalidação de estudos na primeira em diferentes carreiras: Relações Internacionais, Direito, Arquitetura e Engenharia (Gonet Ibarra, 2004).

No primeiro caso, era claramente uma política institucional desde o Poder Executivo por meio do Ministério de Educação e Cultura, que foi o encarregado de promover e homologar as resoluções. No segundo caso, embora a UdelaR seja autônoma, percebe-se uma vontade política por parte dela em se aproximar ainda mais o ensino militar do ensino civil. Cabe lembrar que uma das primeiras medidas do regime imposto pelo golpe de Estado de 1973 foi a intervenção na UdelaR.

Do ponto de vista da carreira militar, ambas as soluções atenderam às expectativas no desenho de diferentes alternativas para a organização e o uso dos quadros de oficiais no futuro. E isso por duas razões. Por um lado, ao incentivar futuros oficiais a seguir outras carreiras universitárias, o Exército poderia, no futuro, contar com advogados, engenheiros etc. formados, considerando sua própria cultura institucional. Por outro lado, contribuíram para a manutenção da pirâmide hierárquica nas Forças Armadas, permitindo àqueles que estavam de saída oportunidades profissionais em outras áreas da atividade nacional.

O segundo governo do Dr. Sanguinetti (1995-2000) não produziu mudanças significativas em matéria de educação militar. No entanto, no final de seu mandato, o Exército começaria a estudar a possibilidade de avançar para a concessão de um diploma específico, o que se efetivaria nos anos seguintes.

A partir do ano 2000, já sob a presidência de Jorge Batlle (2000-2005), o Exército busca concretizar o projeto de criar um curso universitário coordenado pelo Instituto Militar de Estudos Superiores (Imes). Os primeiros passos, como descrito, foram ter o reconhecimento pelo Ministério da Educação e Cultura dos cursos oferecidos pelas escolas militares e obter sua acreditação na UdelaR. Esta última, não porque faça parte da cadeia de decisão, mas por seu prestígio na comunidade científica, bem como pelo seu peso político e social.

As gestões foram bem-sucedidas, e, em 2001, esse reconhecimento é atingido, permitindo que todos os egressos da EM (turma de 1989) obtivessem o título de bacharel em Ciências Militares. Para tanto, exigiu-se a redação de um trabalho de conclusão de curso orientado por dois tutores (um temático e outro metodológico) e submetido à banca para aprovação final.

Dessa forma, após 20 anos de mudanças incrementais, a situação foi a completa conexão do sistema de educação militar com o nacional, seu reconhecimento institucional e a validação de um diploma universitário. Isso permite ao oficial realizar, se o desejar, uma pós-graduação em diferentes universidades do país ou do mundo. Evidentemente, embora sem muita publicidade na agenda política nacional, o impacto em todo esse processo das diferentes administrações foi fundamental. O mesmo vale para o papel desempenhado pela UdelaR.

Educação militar sob os governos da Frente Ampla (2005-2020)

A chegada da Frente Ampla ao governo abriu uma grande questão na forma como seria sua política em relação às Forças Armadas e sua visão da defesa nacional. De fato, a integração da coalizão por grupos que haviam se levantado em armas e de partidos que haviam sido proscritos e perseguidos durante o regime civil-militar parecia antecipar uma relação conflituosa entre o governo e o ator militar.

Além disso, mesmo que os velhos confrontos da Guerra Fria estivessem superados, bem como tenha se atingido uma maturidade institucional relevante, restava saber como a defesa nacional seria definida ideologicamente a partir da esquerda política, com uma visão anti-imperialista e, em grande parte, simpatizante dos processos revolucionários na América Latina.

Primeiramente, pode-se dizer que não houve mudanças imediatas, com exceção de uma política de direitos humanos, que promoveu a busca por detentos que desapareceram nas instalações

militares e o julgamento dos oficiais denunciados durante os anos do regime civil-militar.

Em relação às reformas estruturais que o governo da Frente Ampla se propôs a fazer, privilegiou-se um desenho de políticas públicas que fosse dos mais gerais ao mais particulares, gerando debates com toda a cidadania nacional, o que promoveu uma participação combinada de atores políticos e sociais. Seguindo esse modelo, realizaram-se o Diálogo sobre a Segurança Social (2007-2008), o Congresso Geral de Educação (2006-2007) e o Debate Nacional de Defesa (2006), todos com os objetivos de gerar insumos e marcar diretrizes estratégicas, para, em seguida, serem formalizados por leis em cada área.

O Debate da Defesa Nacional, como foi chamado, ocupou grande parte do ano de 2006 e foi organizado a partir da UdelaR, em acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud-Uruguai) e o Ministério da Defesa Nacional (MDN). Essa iniciativa teve dois objetivos particulares: por um lado, discutir os diferentes aspectos relativos à defesa nacional com a participação de partidos políticos, organizações sociais e forças militares, a fim de representar uma ampla gama de representação política, social e institucional; por outro, e não menos importante, proporcionar as bases teóricas para a elaboração de uma lei de defesa nacional, algo que seria finalizado três anos depois, com a aprovação da Lei n.15.688, chamada Ley Marco de Defensa Nacional.[5]

Da mesma forma, procedeu-se à matéria de educação militar, aprovando a Lei de Educação Policial e Militar (Uruguay, 2014), alinhada aos princípios fundamentais estabelecidos nos primeiros 11 artigos da Lei Geral de Educação (Uruguay, 2008). Especificamente para a educação policial e militar, essa norma estabeleceu o seguinte em seu artigo 105:

- Os aspectos específicos e técnicos estará a cargo dos Ministérios do Interior e da Defesa Nacional, respectivamente.

---

5 Para um estudo e descrição detalhada do Debate Nacional de Defesa, ver Sandra Perdomo (2010).

- Os aspectos curriculares gerais serão regidos pelos mesmos critérios dos níveis educacionais correspondentes.
- As linhas transversais previstas no artigo 40 dessa lei estarão presentes em seus planos de estudos.
- A seleção e a inscrição dos professores atenderão aos mesmos requisitos estabelecidos para cada nível educacional.
- No que diz respeito ao ensino superior, será regido pelas regras e disposições decorrentes desta Lei e aquelas emitidas para seus fins.

Para atingir os objetivos atinentes à educação militar, a lei determinou a criação de uma comissão especial encarregada de elaborar um projeto de lei de redesenho integral da educação policial e militar. A comissão era composta por membros do Ministério da Educação e Cultura, do MDN, do Ministério do Interior, da Administração Nacional de Educação Pública e da Universidade da República. O prazo para realizar o trabalho era 1º de janeiro de 2012.

Como se pode ver, este artigo regulamentou os elementos-chave de qualquer processo educacional. Embora tenha dado aos respectivos ministérios a responsabilidade sobre seus sistemas educacionais, estabeleceu, ao mesmo tempo, princípios gerais em termos de currículos, professores e nível superior. Além disso, previa a formação de uma comissão, composta por atores políticos (Ministérios do Interior, da Defesa e da Educação) e universidades (UdelaR) que seriam responsáveis pela elaboração de uma futura lei nesse sentido. De maneira quase paralela, e para demonstrar a importância dada ao tema, foi criada no MDN a Diretoria de Formação Militar.

Todo esse trabalho, e seguindo o modelo de formulação de políticas públicas, resultou na Lei n.19.188/2014 de Educação Militar e Policial. Nos seis primeiros artigos, essa norma se alinha perfeitamente aos princípios gerais da Lei Geral de Educação mencionada, valorizando os mesmos objetivos da educação nacional, como o respeito aos direitos humanos. Também enfatiza que deverá ser proporcionado aos alunos uma cultura de paz e tolerância, alinhada com os objetivos da política externa uruguaia.

A lei define a educação policial e a militar como sistemas independentes e complementares da educação pública. Portanto, estabelece, sublinhe-se que pela primeira vez, em uma norma com hierarquia de lei, a conexão do sistema educacional policial e militar com o sistema nacional de ensino. Acrescenta ainda ao texto expresso que os diplomas concedidos em graduação e pós-graduação devem ser reconhecidos pelo Ministério da Educação e Cultura ou pelo órgão que a lei assim determinar.

Após estabelecer princípios gerais, a norma é dividida em dois capítulos, um dedicado à educação policial e outro à militar. No que diz respeito a esta última, tema deste trabalho, destaca-se o papel da disciplina e da liderança como componentes-chave da educação militar. Também estabelece como finalidade desta a promoção da aquisição e do desenvolvimento dos conhecimentos e das habilidades, das atitudes, dos princípios e valores necessários à formação de cidadãos responsáveis de acordo com o nível de educação recebido e profissionais competentes de armas e serviços, entre os quais destaca a formação profissional integral para adquirir conhecimento e incentivar a observação e a reflexão crítica, assim como a promoção de pesquisas sobre a arte a ciência da guerra (artigos 15, 16 e 17). Também enfatiza a conexão e complementaridade entre o sistema nacional de ensino e o ensino militar (artigos 18 e 20), assim como indica as regras para professores do sistema (artigos 20 e 21).

Como política pública e particularmente como modelo incremental, a Lei n.19.188/2014 ratifica e consolida um percurso de aproximadamente 15 anos, ao longo dos quais se criou um sistema de ensino militar ligado ao nacional, e: 1. foi acrescentando reconhecimentos institucionais, 2. fazendo-se transversal com algumas carreiras universitárias para, finalmente, 3. alcançar a concessão de diplomas universitários.

Essa política incremental teve, na primeira administração da Frente Ampla, um "toque de racionalismo-exaustivo" materializado no exercício de um efetivo "controle civil", baseado na convicção de que existia uma excessiva autonomia militar. Seguindo essa visão,

os governos da Frente Ampla se preocuparam em ditar normas construtoras de institucionalização nas áreas de defesa e educação militar, de maneira que geraram uma cultura institucional.

Paralelamente ao desenvolvimento e à promulgação desse marco regulatório, o plano de 1989 passou a ser revisado pelo SEM. Uma primeira revisão aconteceu no interior das próprias escolas militares e não alterou substancialmente o princípio da complementaridade com o sistema nacional vigente (2007). A alteração mais importante ocorreu na segunda administração da Frente Ampla (2013), que mudou o sistema de ingresso na EM, reduzindo a exigência de admissão, que passou do sexto para o quinto ano do ensino médio.

Essa medida gerou dois problemas: 1. o SEM foi desconectado do sistema de educação nacional, e 2. afetou os tempos e conteúdos educacionais para obtenção do bacharelado, que foi concedido em outra instituição, especificamente no Imes.

Como forma de resolver o primeiro desses problemas, o último ano do ensino médio começou a ser ensinado na EM. Isso manteve a conexão com o sistema educacional nacional, mas afetou o segundo problema ao reduzir o programa anterior de quatro para três anos.

Não cabe a este trabalho explorar os processos decisórios que foram realizados ou, em outras palavras, avaliar como o mesmo partido que aprovou as leis na primeira administração possibilitou uma modificação que, de certa forma, poderia levar a perder todo o processo anterior. A justificativa dada para essas mudanças, vindas do próprio SEM, foi a baixa quantidade de ingressantes na EM, com base na hipótese de que a redução de um ano nas condições de ingresso favoreceria o recrutamento de um número maior de candidatos para a carreira militar.

Como não há meio de avaliar essa questão no momento, é impossível dizer se foi alterado o processo de controle civil das Forças Armadas pela Frente Ampla sobre a autonomia militar. O que fica claro é que essas mudanças, na perspectiva de uma política pública incremental, não levaram em conta o marco normativo anterior, não avaliaram o impacto em todo o sistema e, consequentemente, sofreram uma mudança incremental, mas na direção oposta à qual

vinha atuando para a educação militar, desde o retorno à democracia e particularmente desde 1989.

Considerações finais

O período selecionado abrange 20 anos da história política do Uruguai que, particularmente para a educação militar como objeto de estudo proposto, foram enquadrados pela transição inicial do autoritarismo para a democracia e sua evolução subsequente.

Ao longo desse tempo, a educação militar sofreu mudanças significativas em relação à sua integração ao sistema educacional nacional, ao seu nível, à sua transversalidade e à sua regulação normativa. Essas mudanças foram feitas de maneira progressiva, a partir de uma conexão inicial entre o sistema educacional nacional e seu homólogo no Exército, por meio de sua implementação para a turma de 1989 da EM, única porta de entrada para os futuros oficiais.

Esse ato inicial, elaborado e implementado no primeiro governo da transição, foi passando por sucessivos avanços em reconhecimento à educação de nível superior e em acordos com a UdelaR posteriormente, até a concessão do diploma para os oficiais pertencentes à turma de 1989.

Esses sucessivos avanços constituíram incrementos na margem na mesma direção, a partir de uma política que não estava nas grandes manchetes da agenda, mas que, sem dúvida, teve o apoio e incentivo dos governos e da UdelaR, que acompanhou expressamente esse processo em todos os eventos mais importantes.

Com a chegada da Frente Ampla ao governo em 2005, o sistema educacional militar foi formalizado por meio de uma lei que retomou as etapas anteriores, acrescentando princípios cardeais, organizacionais, regulatórios e institucionais. Paradoxalmente, após a promulgação dessa legislação, houve uma modificação nas condições de entrada na EM que alterou a orientação do incrementalismo, comprometendo ou eliminando, em alguns casos, parte das etapas galgadas anteriormente.

Com isso, comprometeu-se a licenciatura montada com base nos quatro anos da EM, que teve seu currículo reduzido a três anos, devendo dedicar o primeiro à equiparação com o último ano de ensino médio. Também se eliminaram os acordos da UdelaR, com isso já não concedendo a convalidação dos diplomas militares nas carreiras de Direito e Relações Internacionais.

Em síntese, ao longo do período, o modelo incremental ou os sucessivos ajustes foram predominantes em sucessivas mudanças no interior da educação militar. Em todos os casos, o incrementalismo operou na mesma direção do progresso, resultando em uma ação estratégica de longo prazo, tendendo a hierarquizar o sistema educacional militar. Porém, ao final do período estudado, as mudanças operadas na EM, ainda que tenham sido incrementais, ocorreram na direção contrária a toda a evolução anterior, afetando, em certa medida, a ação estratégica mencionada anteriormente.

Referências

AGUILAR VILLANUEVA, L. F. *El estudio de las políticas públicas*. México: Miguel Ángel Porrua, 1992. t.I

EASTON, D. *Esquema para el análisis político*. Buenos Aires: Amorrortú Editores, 1999.

FEAVER, P. The civil-military problematique: Huntington, Janowitz and the problem of civilian control. *Armed Forces & Society*, v.23, n.2, p.149-78, 1996

GARRETÓN, M. A. et al. *América Latina no século XXI*. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

GONET IBARRA, D. Instituciones educativas militares de nivel terciario en Uruguay. Medidas de reconocimiento (1990-2004). Programa de Investigación Sobre Seguridad Regional, FF.AA. y Sociedad (PRISFAS). Instituto de Ciencia Política. Facultad de Ciencias Sociales. Montevideo: Universidad de la República, 2004.

GUYER, G. J. (2013) Relaciones civiles militares en Uruguay en su contexto. La perdurabilidad del control político civil en América Latina. In: PION-BERLIN, D.; UGARTE, J. M. *Organización de la Defensa y Control Civil de las Fuerzas Armadas en América Latina*. Buenos Aires: Jorge Baudino Editor, 2013. p.99-144.

HUNTINGTON, S. El Soldado y el Estado. Buenos Aires, Circulo Militar, 1975.

LANZARO, J. et al. La segunda transición en el Uruguay. Gobierno y partidos en un tiempo de reformas. Montevideo: Comisión Sectorial de Investigación Científica, Universidad de la República, 2000.

LINDBLOM, C. La ciencia de salir del paso. In: Aguilar Villanueva, L. F. *La hechura de las políticas*. México: Miguel Ángel Porrua, 1992a. t.II, p.201-25.

_____. Todavía tratando de salir del paso. In: Aguilar Villanueva, L. F. *La hechura de las políticas*. México: Miguel Ángel Porrua. 1992b. t.II, p.227-55.

LOCATTELLI PAGLIARO, D. *De la poliarquía al golpe de estado 1962-1973*: el proceso de desvalorización democrática en el Uruguay medido a través del discurso político. Montevideo, 2005. Tesis (Licenciatura en Ciencia Política) –Universidad de la República.

_____. *La radicalización política en el Uruguay. 1962-1973*: análisis de la evolución hacia el golpe de estado. Montevideo, 2016. Tesis (Maestría en Ciencia Política) – Universidad de la República.

MATHIAS, S. K. Modelos educativos comparados en Iberoamérica. In: MEJÍAS, S. A. *Sistemas de enseñanza militar y educación para la Defensa en Iberoamérica*. Madrid: IUGM, 2010. p.109-31.

PERDOMO, S. *El aporte de la decisión a la toma de decisiones en democracia representativa*: el debate nacional sobre defensa 2006 en Uruguay. Montevideo, 2010. Tesis (Licenciatura en Ciencia Política) – Universidad de la República.

PION-BERLIN, D. El manejo político de las FFAA en Latinoamérica. *Military Review*, p.52-67, mar./abr. 2005.

URUGUAY. Ley General de Educación n.18.437, diciembre 2008.

_____. Ley Marco de Defensa Nacional n.18.650, febrero 2010.

_____. Ley de Educación Policial y Militar n.19.188, enero 2014.

_____. Decreto de Política de Defensa Nacional n.105, abril 2014.

_____. Decreto de Política Militar de Defensa Nacional n.129, mayo 2016.

15
Notas sobre a educação dos militares na Venezuela

Ana Penido
Elio Colmenarez
Lucas Scaldaferri

"Maldito el soldado que empuñe su arma contra su propio pueblo"

(Simón Bolívar).

Introdução

A Venezuela tem uma população de quase 31 milhões de pessoas, distribuídas em 912 mil quilômetros quadrados, que produzem um Produto Interno Bruto (PIB) de 185 bilhões de dólares. Para defender-se, o país tem um efetivo de 365 mil militares (65 militares a cada dez mil habitantes). Desse efetivo, 21% são compostos por mulheres, que têm acesso a todas as especialidades da formação militar. A título de comparação, o único país que tem um contingente similar é o brasileiro. Seu orçamento de defesa é de 8,5 bilhões de dólares, e, exceto nos anos de 2012 a 2014, a maior parte desse recurso é gasto com o pessoal. Durante o período de 2008 a 2016, o orçamento de defesa cresceu acima do orçamento geral do Estado, originando acusações de provocar uma corrida armamentista no continente. O serviço militar é considerado um dever cidadão, mas não há recrutamento obrigatório, podendo ser exercido em tempo integral ou

parcial, o que significa que o indivíduo pode manter outra profissão (Donadio; Kussrow, 2016, p.210).

A educação dos militares carrega consigo a memória política e militar de um país. Ela é baseada em aspectos formais e informais, variando conforme os empregos das Forças e o regime político do país. Muitas abordagens seriam possíveis sobre o processo venezuelano, analisando o arcabouço normativo que regulamentou o setor, o perfil dos militares, as funções e os papéis sociais que historicamente desempenharam, as impressões sobre as mudanças provocadas pela revolução bolivariana, a estruturação da carreira e a proporção entre praças e oficiais, os currículos e as ementas dos cursos, os símbolos coletivos mais apreciados, a influência externa, notadamente estadunidense, etc.

Antes de adentrar na análise da educação militar propriamente, dois assuntos merecem breves comentários. O primeiro tema são os sistemas de recrutamento. Durante a maior parte da sua história, as Forças Armadas impunham um conjunto de critérios para o acesso às suas academias profissionalizantes. Além do nível educacional e das exigências físicas (para as quais aspectos nutricionais relacionados à origem de classe devem ser levados em conta), na Venezuela era exigida uma comprovação de filiação legítima (filho gerado dentro de um matrimônio), o que só foi abolido com as reformas escolares dos anos de 1960, que serão tratadas adiante. Mesmo assim, essa prática informal continuou por meio dos sobrenomes.[1] Em alguma medida, diferentemente de outras profissões e em comum com outros países, os militares conformaram elites ou mesmo castas[2] dentro da sociedade venezuelana, algo alimentado pela endogenia, uma vez que filhos de militares seguiram a carreira dos pais por gerações.

---

1 Na Venezuela, os oficiais exibem dois sobrenomes na lapela, algo impossível para alguém que não tivesse a paternidade reconhecida.

2 Casta é um grupo social fechado que se reproduz de forma endógena e cujos membros levam vida social diversa e, enquanto possível, separada do resto da sociedade. Tem importância política porque os privilégios sociais e/ou poder político podem ser distribuídos aos indivíduos pertencentes a tais grupos (Bobbio, 2010).

O segundo tema importante são as tendências internas às Forças Armadas. Em virtude da estrutura de formação e ascensão na carreira, desenvolvem-se dentro das Forças Armadas grupos formados por militares da mesma idade, que estudam juntos, têm a mesma patente, compõem equipes esportivas, compartilham histórias e até mesmo relações familiares. Em geral, dois oficiais de uma mesma turma se mantêm em contato e se apoiam mutuamente, não importa o lugar do país em que estejam servindo. Essa estrutura horizontal de relações nas Forças Armadas, em momentos de crise, pode se mostrar mais relevante que a estrutura vertical, que por vezes se fratura. Mesmo pautadas pela hierarquia, portanto de cima para baixo, as relações políticas no campo militar ocorrem também de forma horizontal. É dessa maneira que se transmitem ideias, análises e posições políticas. Assim, as Forças Armadas misturam o nível profissional com o pessoal, como um produto do sistema de educação formal e informal.

O predomínio militar nas instituições estatais atuais não é uma exceção, mas sim a maioria da história venezuelana. Harnecker (2004, p.1) considera mecanicista a leitura dos militares como o corpo repressivo do Estado burguês, propondo, em vez de generalizações, a análise de cada Exército na situação concreta em que está inserido. Assim, para este livro, optamos por oferecer um sobrevoo geral sobre a formação das Forças Armadas venezuelanas e seu processo de profissionalização, apresentando para o público brasileiro o vasto campo de estudos sobre esse caso tão em foco atualmente, que não pretendemos esgotar aqui.

O Exército patriota e o Exército libertador na luta pela independência

A independência venezuelana pode ser dividida em dois períodos, protagonizados, respectivamente, pelo Exército patriota e pelo Exército libertador. Não é apenas uma diferença semântica.

O Exército patriota,[3] formado pela burguesia nacional branca (*criolla*), foi estruturado durante o período de rompimento com a dominação espanhola. A atual Venezuela é a precursora das lutas pela independência na região, embora fosse uma colônia hispânica de importância secundária (a metrópole tinha sedes em Bogotá, Havana e Santo Domingo).

Em seu território, implantou-se uma burguesia que vivia das rendas da exploração da terra para o mercado internacional – da qual Simon Bolívar é um exemplo – e do empréstimo das costas, das ilhas e dos barcos venezuelanos para os piratas, que as usavam como ponto de descanso para as tripulações, fonte de produtos não existentes na metrópole (comercializados e contrabandeados), e espaço de organização dos ataques às rotas caribenhas. Essa relação com a pirataria deixou como memória um rico comércio; várias perdas territoriais, especialmente as ilhas no entorno do país; e a opressão da população negra, indígena e mestiça que trabalhava na agropecuária. Legou também uma experiência militar, pois, para se proteger dos piratas, as elites do território tornaram-se hábeis no manejo de armas e tinham a capacidade de organizar milícias locais. Cabe pontuar que apenas os colonos brancos tinham autorização espanhola para criar e dirigir as milícias, mas elas eram compostas por negros e mestiços. A rigor, mesmo entre os republicanos progressistas da época, a igualdade de direitos civis e políticos não deveria se estender aos mestiços (Caruso, 2017).

O Exército patriota viveu o caudilhismo e muitas divisões internas. Seu auge foi em 1814, quando dois exércitos patriotas derrotaram os espanhóis, Bolívar pela frente ocidental e ao centro, e José Francisco Bermúdez (1782-1831), um militar venezuelano, pela frente oriental. A ofensiva espanhola retirou da burguesia branca o domínio das terras, que, sem amos, foram usadas livremente pela população camponesa, majoritariamente mestiça. Com o triunfo dos patriotas, estes supunham retomar o domínio das terras para

3 Sobre o entendimento de pátria no meio militar, sugerimos a leitura do artigo "Sobre o patriotismo castrense", do professor Manuel Domingos Neto (2019).

si, mas a população mestiça que as controlava ofereceu resistência. O Exército patriota reprimiu duramente a população, que pendeu politicamente para o lado dos espanhóis. Não havia um sentimento de identidade nacional, e para o mestiço, uma vez que os espanhóis eram funcionários da coroa e ficavam nas cidades, o inimigo era seu patrão próximo, o branco do Exército patriota.

Surge então um caudilho, Jose Tomás Boves (1782-1815), que organiza e lidera um Exército de milhares de camponeses que enfrenta o, naquele momento já quase vitorioso, Exército patriota. Esse Exército camponês destrói cidades, saqueia e assassina a população branca (mais de 70% da burguesia branca foi assassinada em 1814).[4] Assim, o Exército patriota é derrotado por uma insurreição camponesa, e a administração seguiu em mãos espanholas (Pietri, 1962).

A metrópole não tinha, entretanto, domínio militar e, com medo das massas camponesas, enviou para a colônia um contingente militar sob o comando de Pablo Morillo (1775-1837), herói das guerras napoleônicas. Seu objetivo era recuperar o domínio militar e administrativo espanhol. Em resistência, emergiria um novo caudilho, José Antônio Páez (1790-1873), que deu unidade às milícias e venceu o Exército espanhol, sagrando-se presidente por três mandatos. Bolívar usava esses grupos como unidades de desgaste militar, atuando na vanguarda ou retaguarda.

Cabe pontuar que, com autorização do monarca espanhol, existia desde 1761 uma Academia Militar de Matemáticas (a primeira do continente). Posteriormente, entre 1810 e 1812, funcionaram a Academia Militar de Matemática[5] e a Escola Naval em Caracas,

---

4 Esse episódio passa para a história venezuelana como migração ao oriente. Bolívar, derrotado por Boves, deixa Caracas e o acompanham 20 mil pessoas, 90% da população branca da cidade. Dessas pessoas, 20% morreram no caminho, e 50% foram assassinadas pelas rebeliões.

5 O Exército venezuelano organiza-se em 1811 com a criação da Academia Militar, portanto ainda antes da independência. Segundo essa contagem, seria uma academia com 209 anos, uma das mais antigas da América Latina. Entretanto, é uma escola muitas vezes interrompida e retomada com diferentes parâmetros, sendo a última criação em 1909.

todas interrompidas pela guerra de independência (Blanco, 2015) e substituídas por academias militares de campanha que, por ordem de Bolívar, deveriam ser estabelecidas em todas as capitais (Arcay, 2012, p.467).

A derrota sofrida pelo Exército patriota operou uma mudança política profunda em Bolívar. O general seguiu pelas Antilhas, quando visitou duas repúblicas independentes de origens distintas: a Jamaica e o Haiti. A primeira era uma ilha dominada por piratas que mantinham o regime escravocrata e sob tutela inglesa, basicamente um entreposto comercial.[6] Nela, as condições da população eram piores que nas colônias espanholas. Por sua vez, o Haiti foi a primeira república independente e negra. Conquistou sua independência da França e estava submetido a intenso bloqueio econômico pela Europa e pelos Estados Unidos.

A partir dessa experiência, Bolívar passou a defender não apenas a independência política, mas uma guerra de libertação pela formação de um novo país chamado Colômbia, que agrupasse as antigas colônias dos territórios que hoje equivalem a Cuba, Porto Rico, Colômbia, Venezuela e Panamá. Defendia também a formação de um novo povo por meio da mestiçagem da população indígena, negra e branca como base para uma nova condição humana, política e cultural (Bolívar, 2015).

Bolívar retorna à Venezuela com uma expedição multinacional e multiétnica, com o apoio do governo haitiano,[7] e lá impõe a unidade baseada na sua força política, na força das armas e do dinheiro. Une-se a Páez, e juntos libertam as planícies venezuelanas. A abolição é decretada, e as terras ficam sob o domínio dos camponeses, tudo

---

6 Os traficantes portugueses traziam escravos de Recife e Salvador, no Brasil, para os Estados Unidos, e as ilhas das Antilhas eram paradas obrigatórias em que a carga (seres humanos escravizados enfermos) era aliviada na ida para os Estados Unidos. Na volta, vendiam a baixos preços a mercadoria que não encontrara saída no mercado norte-americano.

7 Uma Marinha de Guerra é formada nessa época, para organizar a ocupação dos portos em apoio ao Exército libertador e com o auxílio do governo do Haiti. A maioria dos seus integrantes era composta de antilhanos e mestiços, incluindo até piratas.

isso sob a condição de que estes se somem ao Exército libertador que empreenderá a guerra contra o Exército espanhol, "onde quer que ele esteja". Esse novo Exército é composto em mais de 60% por camponeses venezuelanos, mas também conta com voluntários estadunidenses e europeus. As milícias eram formadas por "elementos oriundos das camadas subalternas – desde indígenas e negros em busca de liberdade, até os mestiços em geral e as esposas e companheiras desses soldados" (Caruso, 2017, p.29).

O conflito com os Estados Unidos deita raízes ainda nessa época. Bolívar ordenou um contingente para atacar e libertar a Flórida do domínio espanhol como parte do plano para libertar Cuba e Porto Rico, e o ataque obteve sucesso. Entretanto, essa conquista foi perdida para os Estados Unidos, que recuperam a Flórida e a devolvem aos espanhóis, que posteriormente venderiam aquele pedaço de terra para os estadunidenses. Os Estados Unidos também vendiam armas para os espanhóis, furando o bloqueio de Bolívar, que confiscou barcos estadunidenses, que, por sua vez, ameaçaram, mas não retaliaram.[8] A partir daí, Bolívar aponta um imperialismo nascente ao Norte que constituía um entrave para o surgimento de uma potência na América do Sul, enfrentamento que lhe rendeu o *status* de precursor do anti-imperialismo no continente. "Os Estados Unidos da América do Norte pareciam destinados pela providência a encher de misérias o continente em nome da liberdade" (Bolívar, 2015, p.131). Bolívar também defendia que um militar nunca deveria dirigir suas armas contra a própria população e que a democracia era um sistema político que deveria proporcionar a felicidade máxima ao povo (Chávez, 2013).

Em termos atuais, o Exército libertador cruzou fronteiras para libertar outros quatro países além da Venezuela (Colômbia, Equador, Panamá e Peru), criou um novo (Bolívia) e lutou para libertar outros três (Flórida, Cuba e Porto Rico). Esse Exército não foi derrotado militarmente, mas politicamente. Militarmente, foi visionário,

8 Existem cartas diplomáticas a respeito assinadas pelo embaixador dos Estados Unidos (Irwin; Langue, 2003).

usando grupos de assalto e cavalaria em áreas montanhosas (Andes). Mas, politicamente, enquanto guerreava no Sul, as brigas e o divisionismo, alimentados pela Europa e pelos Estados Unidos, imperaram. Para salvar seu projeto, Bolívar instituiu uma ditadura em 1828 e, em 1830, renunciou ao governo para garantir a aprovação da Constituição.[9] No exílio, derrotado e desmoralizado, vê desaparecer a ideia da grande Colômbia, que se divide em vários países. A partir de 1865, sua figura é apresentada como Pai da Pátria, mas sua produção intelectual seguiu pouco conhecida até recentemente. O povo venezuelano, muito antes de Hugo Chávez reivindicá-la, já conhecia e tinha orgulho dessa história, que deu origem a anedotas e mitos, inclusive religiosos.

As raízes do Exército venezuelano são assentadas no poder político

O Exército venezuelano não é herdeiro direto do Exército libertador. Aproveitando-se da guerra e com o apoio de Páez, a burguesia venezuelana retirou o controle da terra dos camponeses e separou o país da Colômbia, governada à época por Bolívar. Os conflitos não cessaram, e continuam a ocorrer revoltas, levantes militares e golpes. Não se estabeleceram exatamente ditaduras. A cada revolta, assim como se escolhia o presidente, também se montavam um Parlamento e um Judiciário. Esse cenário político foi dominado por caudilhos militares como representantes das diferentes elites econômicas. Não havia um Exército formal. Os oficiais e soldados do Exército libertador foram desmobilizados, e muitos nem retornaram para a Venezuela. Diferentes grupos foram formados, e a cada revolta, novas alianças, novos governos e novos golpes.

9 Segundo a Constituição de 1830, o território da Colômbia ocupava o que hoje são territórios dos países Venezuela, Colômbia, Panamá, Equador, Bolívia, o norte do Chile, o sul da Costa Rica, mais da metade da Guiana e parte dos estados de Roraima, Amazonas e Acre no Brasil.

Os filhos da burguesia estudavam na Europa e Estados Unidos, e a classe média na Colômbia, no Peru e no México. Cursavam engenharia, política e artes militares, e, ao regressarem, não se incorporavam a um Exército formal, e sim constituíam seus próprios exércitos ou milícias a depender do seu poder econômico e influência política. Assim, suas patentes não significavam um estágio da carreira, mas sim o tamanho da tropa miliciana que conseguiram mobilizar e dirigir em uma revolta, mesmo sem ter formação militar ou experiência em combates. A carreira militar e a política estavam imbricadas.

Essa fase de revoltas internas se divide politicamente em dois momentos, ambos instáveis. O primeiro se inicia em 1830 com a separação da Venezuela e vai até o fim da Guerra dos Cinco Anos[10] e da era Páez, em 1863. Durante essa guerra, ocorre uma nova revolta camponesa contra o latifúndio, liderada pelo general Ezequiel Zamora (1817-1860), um comerciante (e não um militar) que esteve vinculado às várias insurreições contra o governo e é lembrado como o general dos homens livres.

> Zamora entendia que era necessário forjar o venezuelano sob a cultura das armas, no sentido de ser treinado militarmente para resistir a qualquer tipo de tirania, e para garantir que os interesses dos mais desfavorecidos fossem defendidos. [...] Contudo, com a sua morte no decorrer da guerra as forças federais foram perdendo a conexão com as forças populares e acabaram consolidando-se por meio da conciliação e construção de um estado liberal (Pedroso, 2018, p.56).

Seu exército, mal armado mas com bom conhecimento do terreno, venceu o Exército conservador, porém Zamora foi assassinado por seus parceiros do Exército federalista, incomodados com a sua

10 Os autores caracterizam como grupos em disputa: conservadores *versus* liberais ou centralistas *versus* federalistas. O segundo termo é mais adequado, pois expressa o choque entre a centralização do Estado e o domínio local das burguesias agrícolas, o primeiro dá a entender orientações políticas incorretas. Bolívar, por exemplo, era considerado um conservador. A Guerra dos Cinco Anos foi um conflito contra o centralismo, vencido pelos federalistas, entre eles Zamora.

liderança crescente e com a radicalidade do seu programa de reforma agrária (Ferreira, 2006). Assim, a história se repetiu: o setor vitorioso do conflito militar, quando tentou estruturar um Exército formal, foi destruído por revoltas.

A segunda fase começa com a liderança de Guzmán Blanco (1829-1899 – presidente da Venezuela por três mandatos entre 1870 e 1888), que ressalta os feitos de Bolívar guardados pela tradição oral e por vezes retomados, seja por convicção ou por oportunismo. A última revolta militar, no início do século passado, tem características políticas e econômicas, e não tanto militares. Desde a Constituição de 1830 (Bolívar), a atividade minerária era propriedade do Estado, e, como esta era uma atividade secundária economicamente, isso se manteve ao longo do século XIX. Quando o petróleo passa a ser altamente valorizado, seus recursos vão para o Estado, mas sua administração foi feita privadamente. Surgem conflitos entre as burguesias antigas (agropecuária) e novas (financeiras petroleiras) que se formavam. A última revolta militar foi protagonizada pelo general José Cipriano Castro (1858-1924), outro comerciante formado militarmente na prática, primeiro presidente constitucional, governando de 1899 a 1908.

Castro desejou reordenar a distribuição e o manejo da renda petroleira, questionando concessões (majoritariamente controladas pela Shell, empresa holandesa), o que provocou os banqueiros que organizaram uma "revolução libertadora", financiada e armada pelo capital internacional, que se tornou uma guerra civil. Diante da resistência do governo Castro, em 1902 as potências europeias (Inglaterra, Alemanha e Itália) ordenaram o bloqueio dos portos venezuelanos, exigindo o pagamento imediato da dívida externa. Os Estados Unidos, que a princípio não tomaram partido, intervieram para propiciar um diálogo entre as partes envolvidas, pois tinham interesses em explorar o petróleo por meio da Standart Oil, quebrando a hegemonia da Shell e compartilhando da hegemonia política e econômica que o petróleo proporcionava.[11] Um acordo foi firmado,

11 Para um amplo estudo sobre os impactos do petróleo nas disputas políticas venezuelanas, ver a tese de Pedroso (2018).

e Castro derrotou a "revolução libertadora", sendo o primeiro a organizar um Exército Nacional orientado sob um comando. A Academia Militar é reativada em 1903, e é promulgado um novo código militar em 1904 (Blanco, 2015, p.32).

O início do processo de profissionalização

O general Juan Vicente Gómez (1857-1935), vice-presidente de Castro, deu um golpe e instaurou a primeira ditadura petroleira da Venezuela, que durou 27 anos (1908-1935), apoiada pelos Estados Unidos que vigiavam os portos venezuelanos, em especial ao final do período, pois a Venezuela se torna a principal exportadora de petróleo para os Estados Unidos durante as Guerras Mundiais (Pedroso, 2018). Como seus antecessores, o general não teve formação militar. Durante a ditadura, as instituições de Estado foram estruturadas, inclusive as militares, como um Exército profissional e academias de formação. Gómez acabou com o caudilhismo, inclusive com aqueles que eram seus partidários.[12]

Quanto à educação militar, inicialmente, assim como em outros países latino-americanos, a formação teve influência europeia, principalmente alemã. Alguns, como o Brasil, trouxeram missões francesas. Outros, como o Chile e a Argentina, trouxeram da antiga Prússia. A Venezuela, sem recursos, teve que adotar um método indireto, recebendo uma missão chilena para fundar sua Escola Militar e Naval em 1907. No início, a educação era comum durante o primeiro ano, e depois os estudantes eram separados pelas escolas de cada Força. A formação durou primeiro três anos, depois quatro e enfim cinco, num processo que perdurou até 1970 (Giantomasi, 2019).

A concepção prussiana indireta legou uma rígida separação hierárquica; um espírito de casta; uma instrução automatizada; uma

12 Uma anedota é que um dos últimos caudilhos perseguidos foi o general Pérez Delgado, conhecido como Mão Santa e bisavô de Chávez. Ele terminou preso e morto por envenenamento.

obrigação aos princípios da hierarquia, disciplina e subordinação; e uma noção de que o Estado está acima de todas as coisas, inclusive da vontade popular, e de que as Forças Armadas são as guardiãs desse Estado.

> Pede-se uma obediência cega diante de erros enormes, obriga-se a uma disciplina bárbara que impõe e tolera os maus-tratos e vexames ao ser humano, e se propõe uma subordinação incondicional que exige a adulação e atitudes servis do subalterno diante do seu superior (Ortega, 2006, p.72-3).

Os primeiros oficiais formados nessas missões vinham das últimas rebeliões militares, portanto tinham experiência prática, mas não formal. Apenas na década de 1920 surgem quadros jovens cuja formação foi estritamente profissional, nas academias venezuelanas. Na década de 1940, inicia-se a construção de grandes fortes militares, e em todos eles se instala uma missão dos Estados Unidos, que substituíram a influência europeia. Essa presença física, além do envio de oficiais para os Estados Unidos, perdurará até a eleição de Chávez (Giantomasi, 2019, p.159).

Ortega (2006) pontua que essas missões viam a América Latina como um apêndice da defesa hemisférica dos Estados Unidos. Nesse sentido, muitos dos planos militares venezuelanos já haviam sido feitos por outros e com o objetivo de defender os interesses das grandes nações. Nesse planejamento, "não somos mais do que uma reserva estratégica, já que carecemos de treinamento e material indispensável" (Ortega, 2006, p.107). Esse período também é marcado pela compra de material de guerra obsoleto pela Venezuela de fornecedores estadunidenses.

Entretanto, ainda que a formação e a profissionalização das Forças Armadas tenham mudado completamente quando comparadas ao século anterior, uma característica se manteve: a atividade militar e o exercício do governo permaneceram intimamente ligados. Como o governo era uma ditadura militar e os partidos políticos eram ilegais, muitos cargos eram ocupados por oficiais. Por isso, uma parte

da formação militar era destinada ao preparo para o exercício administrativo do governo.

Gómez faleceu em 1935 e foi sucedido por governos de militares egressos da academia. O primeiro foi José Eleazar López Contreras (presidente de 1935 a 1941), designado pelo Congresso e indicado por Gómez, e o segundo Isaías Medina Angarita (presidente de 1941 a 1945), indicado por um Congresso e eleito por meio de votações restritas (não votavam analfabetos, a maioria do país, e nem mulheres) e sem padrão eleitoral, o que deixava espaço para muitas fraudes. Ambos governaram um país convulsionado pela exigência de liberdades democráticas e benefícios sociais oriundos da imensa renda petroleira, além do turbulento ambiente internacional que antecedeu a Segunda Guerra Mundial.

A Venezuela mantinha níveis de analfabetismo altos, inclusive entre as classes abastadas, e um desenvolvimento abaixo da média regional, embora com mais recursos que o somatório de todos os países centro-americanos e caribenhos juntos. Contudo, Furtado (2008, p.125) aponta que a Venezuela era, entre os países da América Latina, aquele com mais condições de superar o subdesenvolvimento: "Já observamos que a atual abundância de recursos financeiros não é causa suficiente para liquidar o subdesenvolvimento na Venezuela. Mas não podemos desconhecer que ela abre uma opção efetiva nessa direção".

Essa realidade se refletia no ambiente militar, pois os oficiais formados no exterior ressentiam-se do seu atraso diante de outras nações, em especial dos Estados Unidos. Nos anos 1940, esses oficiais criaram um agrupamento interno chamado União Patriótica Militar (UPM), que exigia reformas organizacionais.

A crise política levou o governo militar de Angarita a buscar uma saída civil para o governo, mas não houve acordo com o principal partido de oposição – Ação Democrática (AD), fundado em 1941. Este se alia à UPM e, com a anuência das companhias petroleiras, dá em outubro de 1945 um golpe civil-militar e instala uma Junta Revolucionária de Governo formada por civis, mas com apoio da UPM. Esse foi um período de liberdades democráticas e de um

plano de desenvolvimento acordado com as petroleiras, prevendo industrialização massiva, construção de rodovias e eletrificação do país. Em 1946, foi criado o Ministério da Defesa, muito antes dos seus pares latino-americanos.

Ocorreram eleições, as primeiras populares, e foi eleito o candidato da AD, Rómulo Gallegos, um reformista que rapidamente entrou em conflito com as elites venezuelanas (seu governo não durou o ano de 1948 completo). As petroleiras, junto com a UPM, avaliaram que a democracia civil exigia um povo politicamente mais maduro, e um novo golpe é dado, assumindo uma junta militar e colocando fim aos únicos três anos de governo civil desde a independência.

Entretanto, existiam divergências internas entre tendências das próprias Forças Armadas, e o presidente da República, general Carlos Delgado Chalbaus (presidente de 1948 a 1950 pela AD), foi sequestrado e assassinado, sendo substituído por outro general, Marcos Pérez Jiménez, presidente de 1952 a 1958. Seu governo reprimiu e perseguiu todas as divergências políticas, inclusive nas fileiras castrenses, mas no plano econômico foi um desenvolvimentista, e essa ambiguidade se refletia na sua política internacional, indo de alianças com Perón, na Argentina, até Batista, em Cuba. Ele se baseava ideologicamente numa versão venezuelana do positivismo, que identificava que "a Venezuela é um animal que precisa ser 'domesticado' por um homem forte, a fim de corrigir seu caráter violento, preguiçoso e desordenado" (Pedroso, 2018, p.76-7).

No âmbito militar, o governo Pérez modernizou e desenvolveu as Forças Armadas, dando foco à profissionalização e mantendo a carreira política ligada à militar. Continuaram os pré-requisitos estreitos para a entrada nas academias militares, mas as famílias de classe média, inclusive trabalhadoras que ascendiam com o *boom* petroleiro, desejavam que seus filhos seguissem a carreira (Giantomasi, 2019).

Mesmo com o desenvolvimento econômico, o autoritarismo gerou insatisfação na população civil e nos meios militares. Os Estados Unidos, em parceria com as petroleiras, buscaram uma saída política para a situação, reunindo a oposição para negociar uma transição

ordenada do governo militar para um "sistema de conciliação de classes travestido de democracia liberal" (Pedroso, 2018, p.80). Entretanto, teve início uma insurreição popular, dessa vez urbana,[13] e o comando militar pede a renúncia do general Pérez, substituído pelo almirante Larrazábal. Essa manobra não detém as manifestações populares por um governo civil, e ocorre uma sucessão de golpes e contragolpes dos quais, ao fim, sobra apenas o almirante Larrazábal, que renuncia ao cargo e à sua condição de militar para lançar-se à disputa presidencial com o apoio de partidos de centro-esquerda. É firmado o Pacto de Punto Fijo entre as lideranças dos três maiores partidos, mas, na prática, o período de 1958-1998 pode ser considerado bipartidário, marcado pela conciliação entre as elites. A inclusão das Forças Armadas no pacto é feita de forma profilática, para evitar novas recaídas golpistas (Villa, 2000, p.138).

Quem vence as eleições é a AD,[14] cuja militância havia dirigido boa parte da luta contra a ditadura, mantendo uma posição contrária ao domínio dos Estados Unidos. Entretanto, o governo firma alianças com as petroleiras, o que faz com que uma parte da sua base (civil e militar) forme o Movimento de Esquerda Revolucionária (Movimiento de Izquierda Revolucionaria – MIR), que se declara marxista e opta pela guerra de guerrilhas inspirado por Fidel. Entre 1961 e 1962, o MIR promove três levantes militares e depois vai para as montanhas, mas, nos anos 1970, diferentemente de alguns dos seus vizinhos, o país já praticamente não tinha movimentos armados, e, "ao percorrerem zonas camponesas em suas patrulhas de fronteira, os militares não encontravam guerrilheiros, e sim pobreza" (Harnecker, 2004).

---

13 A organização Junta Patriótica convocou uma greve geral em janeiro de 1958 que foi duramente reprimida pelo governo e deixou um saldo de 300 mortos (Maringoni, 2004, p.121)

14 Exemplo dessa mudança no termômetro político é que, em menos de um ano, nas ruas de Caracas, o vice-presidente dos Estados Unidos, Richard Nixon, foi atacado por manifestantes e Fidel Castro aclamado por ter derrubado a ditadura de Batista.

Mesmo assim, a doutrina militar será fortemente marcada pela contrainsurgência no período posterior à década de 1960, particularmente para os oficiais que cursaram a Escola das Américas.

A pretensa despolitização da profissão militar

Desde Bolívar até Larrazábal, a atividade militar esteve estreitamente ligada à carreira política. Bolívar concebeu o Exército libertador como o suporte fundamental da nação por nascer e, dessa maneira, considerava correta a aspiração política dos militares. Mas em 1958, depois de décadas de ditaduras militares e petroleiras, havia um profundo questionamento sobre o exercício do governo pelos militares, pois isso acabava por tornar as Forças Armadas um suporte para aspirações políticas. A esse desgaste, somaram-se os levantes à esquerda, usados como justificativa para promover uma depuração interna.

Dessa maneira, surgiu uma oportunidade para implementar um plano de despolitização das Forças Armadas que encontrou pouca resistência. Segundo o plano, as Forças Armadas deveriam:

> Ser o suporte da defesa e da soberania nacionais. Não poderiam estar a serviço de uma parcela determinada e deveriam responder aos princípios de hierarquia, disciplina, obediência e não deliberantes. Seria uma instituição apolítica, não porque fosse indiferente aos destinos da democracia, mas porque não poderia participar do debate político-partidário cotidiano. (Marquez apud Blanco, 2015, p. 12)

Entre as medidas administrativas tomadas com esse objetivo, segundo Blanco (2015) destacam-se as seguintes:

1) Imposição de um limite de tempo para a carreira militar de 30 anos. Independentemente da patente alcançada, ao completar o tempo máximo, o militar iria compulsoriamente para a reserva.
2) O militar reformado mantinha todos os privilégios econômicos e sociais alcançados durante a carreira, mas perdia seus

privilégios políticos e alguns de natureza militar, como a utilização do uniforme ou o ingresso em áreas de uso restrito.

3) A ascensão na carreira foi regulamentada, e impediu-se a cristalização do Alto Comando, constantemente renovado. O oficial permanecia quatro anos em uma patente antes de obter o direito à promoção. Se isso não ocorresse no quarto ano, poderia esperar mais dois anos; caso contrário, deveria pedir baixa voluntariamente.
4) À exceção do Ministério da Defesa e de algumas atividades correlatas na segurança e manutenção da ordem interna, proibiu-se o exercício de cargos públicos por militares na ativa, e, mesmo assim, devendo a designação ser feita pelo presidente da República.
5) Ficou proibido todo tipo de manifestação política ou de opinião, inclusive o voto.
6) As atividades dos militares foram separadas das demais atividades públicas, e eles só mantinham contato com a população em situações de emergência. As ações de ordem interna ficaram a cargo da Guarda Nacional.

A sétima e talvez mais polêmica questão se refere à ascensão na carreira. As patentes intermediárias (tenente, capitão, major e comandante) eram propostas pelo Alto Comando, mas aprovadas pela Comissão de Defesa do Congresso da República. A ascensão às patentes mais altas (tenente-coronel, general de divisão, general de brigada e general maior) era proposta pela Comissão de Defesa ao presidente da República. A Comissão de Defesa era formada por deputados maiores de 30 anos designados pelo presidente do Congresso, que na prática correspondiam aos nomes dos principais partidos. Em outros termos, a ascensão dependia da concordância da direção dos partidos políticos, configurando a subordinação da ascensão militar ao Executivo e ao Legislativo, gerando um tipo de *lobby*.

A carreira militar era bem remunerada, mas a eliminação das possibilidades políticas distanciou as classes altas e médias das fileiras. No final dos anos 1960, poucas pessoas se sentiam atraídas

pela carreira militar, e novas modificações foram feitas do período de 1971 a 1975. A principal delas é que, a partir de 1974, a academia militar passa a equivaler ao nível universitário, como parte do Plano Andrés Bello[15] (Giantomasi, 2019). A Lei n.30.348/74 eleva os institutos de formação de oficiais à categoria de instituto de educação superior, com o aval do Conselho Nacional de Universidades, dos quais os oficiais saíam com o diploma de Artes e Ciências Militares (Blanco, 2015).

A permanência na carreira após o curso não era obrigatória, e aqueles que permaneciam obtinham a patente de tenente (a primeira entre os oficiais intermediários). Entre os conteúdos ministrados na escola, foram incorporados estudos de engenharia, economia, administração, história, psicologia, direito, ciência política clássica (em particular sobre democracia) e pensadores sobre a realidade venezuelana. O pensamento sobre estratégia militar também se diversificou, indo de Clausewitz a Mao Tsé-tung, mas destaca-se a possibilidade de um inimigo externo interessar-se por riquezas naturais: "Os cadetes eram estimulados a fazer leituras livres e tinham aulas sobre teorias desenvolvimentistas, incluindo conferências sobre visões distintas do tradicional" (Ramonet, 2013 apud Giantomasi, 2019, p.21). Assim, essa geração não era formada num leito da esquerda militar, como o de Juan Velasco Alvarado, no Peru (1968-1975), mas era eminentemente nacionalista. Ademais, a formação especificamente militar não foi prejudicada, mantendo-se como 50% do currículo dos cadetes (Giantomasi, 2019, p.235).

Domingo Irwin e Frédérique Langue (2004) apontam que esses militares consideravam a direção civil incapaz de coordenar a superação da pobreza venezuelana, pois ela era corrompida e corruptora da organização militar, uma vez que usava as Forças Armadas como um meio para se manter no poder. A falta de bem-estar material da população era entendida como um perigo para a nação venezuelana.

---

15 O Plano Andrés Bello era um plano educativo integral para todas as escolas de formação de oficiais, recebendo um nome distinto a cada instituição (Ramonet, 2013 apud Giantomasi, 2019).

Stepan (1978), em desacordo com Huntington (1996), define essa profissionalização como característica dos países subdesenvolvidos, que associam a superação da condição de subdesenvolvimento como necessidade para a segurança interna.

Muitas disciplinas eram ministradas por professores universitários civis (assim como nos Estados Unidos), e vários militares se aprofundaram em alguns desses conteúdos nas universidades por iniciativa pessoal, e não institucional.[16] Essa continuidade de estudos era considerada normal, e muitos recebiam autorização para cursar uma segunda carreira universitária. Em termos educativos, a educação civil e a militar eram vistas de forma integrada e articulada, e não como algo dissociado ou moralmente diferente (Giantomasi, 2019). Manteve-se o regulamento disciplinar militar, mas foram eliminados todos os pré-requisitos para o ingresso, inclusive os físicos. A geração de Hugo Chávez é a primeira a se formar na nova Academia Militar Venezuelana.

Segundo o oficial Lameda, em entrevista para Harnecker (2004, p.37), as exigências acadêmicas subiram muito para que pudessem atender ao grau universitário: "O perfil do oficial, sem dúvida, tem a ver com o do engenheiro para o cálculo e o desenho, a habilidade de administrar recursos que estão sob a sua responsabilidade e, sobretudo, tem que ser um educador". Os oficiais dessa geração foram malvistos pelas anteriores porque os superiores subestimavam a capacidade deles para diagnosticar e solucionar problemas. Os superiores consideravam esses oficiais bacharelescos e, por isso, passaram a refreá-los por meio de arbitrariedades (Muñoz, 1998).

Dessa maneira, a carreira militar passou a ser considerada uma grande oportunidade por estudantes pobres (Ortega, 2006)[17] e, dado seu nível universitário, ganhou *status* no país. Em 1975, filhos de trabalhadores e camponeses conformavam 80% dos ingressantes

---

16 Hugo Chávez, por exemplo, é mestre em Ciência Política pela Universidade Simon Bolívar, onde foi colega de outros oficiais que no futuro dariam o golpe de 1992.

17 Comentário válido para o Exército, pois a entrada das classes populares na Marinha e na Aeronáutica foi posterior.

na carreira militar, e 90% deles vinham do interior do país. Uma década antes, em 1965, 100% dos ingressantes tinham pais com nível universitário e 70% vinham das grandes cidades. A educação universitária na década de 1970 era majoritariamente gratuita, mas não havia crescido na proporção da população. Além disso, eram poucas as cidades que contavam com universidades. Contraditoriamente, a academia militar se converteu em uma universidade sem muitas exigências, que oferecia moradia e alimentação, e não obrigava a permanência na carreira. Entretanto, o ensino era tão exigente quanto qualquer outra carreira, o que somado à disciplina militar e ao exercício físico levava a altas taxas de evasão. Por exemplo, dos 375 aspirantes que ingressaram em 1971 na academia, apenas 75 se formaram. Quem permanecia na carreira era em virtude das possibilidades de ascensão social e da camaradagem com os colegas, como o próprio Chávez.

Também era comum que esses militares continuassem na carreira e procurassem obter uma formação melhor nas universidades civis, que frequentavam com os demais estudantes regulares. Podiam inclusive usar uniformes, sendo vedado o porte de armas pela Lei das Universidades. Mesmo durante os protestos estudantis da década de 1980, seguidos de enfrentamentos com a polícia e que redundaram em vários mortos, os militares seguiram frequentando as universidades. Eles se sentiam alheios à situação e assim eram vistos pelos demais estudantes. Nesse sentido, Ramón Silva, em entrevista a Harnecker (2003, p.33), pontua um fenômeno comum às Forças Armadas: os oficiais tinham duas ou até três profissões:

> Quando os oficiais saem da Academia Militar como licenciados em Ciências e Artes Militares, a maioria em seu tempo livre vai para as universidades. Isso também nos permitiu trocar coisas com o mundo civil, com o que estão pensando as pessoas "de fora", as pessoas das nossas gerações. Existem capitães que, além da sua licenciatura na Academia Militar, são engenheiros mecânicos, engenheiros civis, professores de educação física, de matemática, administradores comerciais, contadores públicos; alguns são técnicos superiores.

Outra questão que o mesmo oficial recorda é sobre a desconfiança e até mesmo restrições impostas pelos comandantes mais antigos a alguns conteúdos: "Matérias sobre Marx, Lenin, a história socialista e a história da democracia cristã eram proibidas, ainda que fossem matérias obrigatórias dentro dos programas de estudos elaborados pelo Conselho Nacional de Universidades" (ibidem, p.22). Segundo Ortega (2006), a oligarquia regional vigiava as escolas.

Também datam desse período a criação do Instituto de Altos Estudos em Defesa Nacional (1969-1970) e a promulgação de uma nova Lei Orgânica de Segurança e Defesa, em 1976 (Blanco, 2015, p.34). Até que veio o *Caracazo*, e houve outra mudança profunda.

O *Caracazo* e a ascensão de Chávez

O *Caracazo* foi um levante social, que tomou as ruas do país em 27 de fevereiro de 1989, contrário à adoção de um pacote de medidas econômicas neoliberais pelo governo Pérez, com propostas comuns a outras implementadas na América Latina, como a privatização de empresas estatais, a redução dos gastos públicos e o aumento do preço da gasolina (e consequentemente dos transportes, o que foi a fagulha para os protestos). Durante o *Caracazo*, o governo perdeu o controle de várias cidades, inclusive Caracas, que foram destroçadas por manifestantes violentos, alguns armados. O governo suspendeu garantias e decretou o toque de recolher, mas a Guarda Nacional não conseguiu conter os protestos. O governo recorreu, então, ao Exército, encontrando-o mudado (Colmenarez, 1989).

Os oficiais convocados depararam-se com uma população enraivecida em um território que não era inimigo, e sim onde moravam seus familiares e mantinham fortes laços sociais e culturais. Sua experiência e formação militares não incluíam enfrentar manifestações ou o uso de armamentos de baixa letalidade ou gás lacrimogêneo. No início, tentaram negociar com as pessoas que saqueavam os grandes armazéns de alimentos, mas alguns oficiais acabaram organizando os saques para impedir a violência e a destruição. Outros não

conseguiram conter a população e dispararam, o que aumentou a confusão, pois eram oficiais atuando sozinhos, de baixas patentes e sem comunicação com o comando (ibidem).

Quando chega a ordem de abrir fogo por parte do comando, alguns obedecem, outros não. Em meio ao massacre, são eles mesmos que recebem a responsabilidade de recolher os mortos. O povo volta para as suas comunidades pobres e de lá dispara contra o Exército. É emitida uma ordem para metralhar os bairros e cortar a eletricidade. Os dados dos mortos variam de 372 a cinco mil mortos,[18] inclusive no interior de suas casas (Harnecker, 2003, p.2). O *Caracazo* durou 20 dias, e, nesse período, os oficiais conheceram o ódio da população, algo novo para essa geração. Com isso, quebrou-se o moral da baixa e média oficialidade do Exército, gerando na Força uma significativa insatisfação com o sistema político estabelecido.

Essa era uma geração mais jovem que Chávez, que já pertencia a outro agrupamento interno militar, o Movimento Bolivariano Revolucionário (MBR-200), fundado clandestinamente em 1983 e inspirado em Simón Bolívar, Simón Rodriguez (Samuel Robinson, que mudou seu próprio nome) e Ezequiel Zamora (Chávez, 2007). Esse agrupamento questionava a subordinação da ascensão na carreira militar ao sistema político que considerava corrupto. O futuro presidente exerceu por muitos anos a docência na academia militar e, por isso, influenciava muitos oficiais mais jovens. O MBR-200 já tinha membros nas patentes intermediárias e no comando de unidades na época do *Caracazo*, mas era bastante pequeno. Seu discurso encontrou-se com o descontentamento dessa oficialidade média que passou a tê-los como referência, ampliando bastante seu alcance.

18 Essas cifras são confusas, pois, após o ocorrido, o governo falou em 372 mortos, mas, no ano seguinte, começaram a ser descobertas fossas com muitos cadáveres. O comitê de familiares das vítimas fala em aproximadamente 5.200 mortos e sete mil feridos. A Assembleia Legislativa instalou uma Comissão pela Justiça e Verdade em 2013 para esclarecer os mortos e desaparecidos de 1958 a 1999, incluindo o *Caracazo*, e indenizar suas vítimas. Até a conclusão deste texto, a comissão não havia concluído seu trabalho.

A culpa pelo *Caracazo* foi atribuída aos dirigentes estudantis. Entretanto, dada a insatisfação na caserna, esses dirigentes passaram a ser procurados para conspirações políticas contra o governo. No início, as desconfianças eram recíprocas, mas, com o tempo, formou-se uma aliança civil-militar que serviu de base para Chávez alguns anos depois. O golpe de 1992 foi militar, mas mostrou aos grupos civis a profunda fissura que existia dentro do Exército desde o *Caracazo*. Cabe pontuar que era uma fratura horizontal que dividia os postos superiores dos inferiores, e não vertical. No golpe de 1992, a maioria vinha das baixas patentes (Mendes, 2010, p.56).

Além do MBR-200, que tinha membros definidos e unidade ideológica, surgiu o Comacate, sigla formada pelas patentes militares que apoiavam as manifestações – comandantes, majores, capitães e tenentes. Esse grupo repudiava o sistema político e o uso do Exército no *Caracazo*, abrangendo diferentes opiniões políticas e mantendo baixa organicidade. Foi o apoio do Comacate que motivou o MBR-200 a passar à ação concreta. A derrota do golpe de 1992 levou a perseguições políticas, mas o Alto Comando julgou a questão militar superada, e Chávez foi libertado da prisão e reformado da carreira. Passou então a percorrer o país, insistindo que o processo de decomposição social e política pelo qual passava a Venezuela inevitavelmente levaria a novas insurreições que arrastariam o Exército. Outro ponto relevante é levantado por Harnecker (2003). Segundo a autora, os oficiais pró ou contra o golpe foram unânimes em reconhecer a postura de Chávez de assumir publicamente sua responsabilidade pelos atos cometidos, algo pouco comum. Assim, embora derrotada militarmente, a ação construiu uma opinião pública favorável ao futuro presidente, eleito em 1998.

Chávez lançou-se candidato, e seu discurso antissistema mostrou-se um fenômeno eleitoral de tal monta que mesmo uma fraude eleitoral foi descartada pela oposição petroleira, temerosa de um novo *Caracazo* ou mesmo de uma guerra civil. Assume diante de forte crise social, e sua primeira medida é organizar um plano de atenção aos bairros populares para a construção de escolas, ruas,

centros de saúde, água, eletricidade e alimentação, chamado "Plano Bolívar 2000".

Desde o início, Chávez conta com forte oposição, e, nesse sentido, "o único aparato presente em todo o território nacional com uma estrutura central capacitado para cumprir a missão era a instituição militar" (ibidem, p.1). O presidente emprega amplamente as Forças Armadas, principalmente os setores de logística, infraestrutura e saúde. Os oficiais intermediários que comandavam as tropas do Plano Bolívar eram os mesmos que, 12 anos antes e nas baixas patentes, haviam reprimido as comunidades durante o *Caracazo* e percebiam a mudança qualitativa nas relações entre civis e militares.

O comando militar, entretanto, era crítico às atividades de assistência, considerando que estas poderiam rebaixar o *status* militar. Esses oficiais eram contemporâneos de Chávez e resistiam à ideia de se subordinarem a um oficial que fora expulso do Exército com a patente intermediária de tenente-coronel. Dos quase 200 membros do Alto Comando, muitos eram contrários ao presidente e a maioria era legalista. Entre os militares contrários, destacam-se aqueles que cumpriram a função de adido militar nos Estados Unidos ou que cursaram a Escola das Américas. Ciente da situação, o presidente puniu disciplinarmente três generais que pediram uma mudança de governo; nomeou, pela primeira vez, um civil como ministro da Defesa; e impôs transformações das promoções das Forças Armadas. Segundo Neves (2010, p.66), no primeiro ano de governo, Chávez realizou a maior promoção da história do Exército, com 262 promovidos, dos quais 52 a general.

Além do Plano Bolívar, desde o início, a estratégia chavista era revisar a legalidade existente por meio da convocação de uma Assembleia Nacional Constituinte. O'Donnell, Schmitter e Whitehead (1988) discutem a questão das transições inacabadas na América Latina dos regimes autoritários para a democracia, uma vez que o novo arcabouço legal ainda guardava questões dos anteriores, quando não cláusulas para proteger o passado das mudanças. Nesse sentido, Chávez usou sua força de recém-eleito para revisar essas normas, refundando uma institucionalidade capaz de possibilitar as

medidas posteriormente tomadas. Além do Executivo, Legislativo e Judiciário, foram criados dois novos poderes, o Cidadão e o Eleitoral, ampliando a democracia participativa. Nesse sentido, "a defesa da Constituição passa a significar a defesa das mudanças iniciadas por Chávez" (Harnecker, 2003, p.2).

As mudanças também chegaram ao nome das Forças Armadas e à legislação militar, por exemplo, para abranger as múltiplas funções que as Forças Armadas absorveram. Já sob um novo titulo, as Forças Armadas ganham novas funções:

> [...] [a] Força Armada Nacional Bolivariana, organizada pelo Estado, regida pelos princípios de integridade territorial, cooperação, solidariedade, concorrência e corresponsabilidade, tem a missão de garantir a independência e a soberania da Nação, assegurar a integração territorial, a segurança da Nação, a participação ativa no desenvolvimento nacional, a cooperação na manutenção da ordem interna e a defesa do exercício democrático da vontade popular. (Donadio; Kussrow, 2016, p.212)

Destacam-se as funções de preparar e organizar o povo para a defesa integral; apoiar os distintos níveis e ramos do Poder Público na execução de tarefas vinculadas aos âmbitos social, cultural, geográfico, ambiental, econômico; e contribuir para preservar ou restituir a ordem interna, diante de graves perturbações sociais, após a decisão do/a presidente da República. Subordinadas ao Ministério da Defesa para cumprir essas missões estavam as quatro forças venezuelanas, cabendo à Guarda Nacional a ordem interna.

Os dois golpes de 2002 contra Chávez

Em 2002, um evento com mortos civis foi forjado pela oposição militar para responsabilizar o chavismo e convencer os oficiais legalistas da necessidade de um golpe militar. Além da oposição militar, Chávez uniu todo o poder político contra ele: os partidos de

direita, empresários, representantes dos setores econômicos, o alto clero, a burocracia sindical, a liderança intelectual. Chávez, que dez anos antes golpeou, foi golpeado. Mas a fissura dentro do Exército se evidencia, e, mesmo com o apoio do Alto Comando Militar[19] ao golpe, a oficialidade intermediária se opunha e exigia respostas dos seus superiores. Cerca de mil oficiais das patentes intermediárias imediatamente rechaçaram o golpe (Caruso, 2017, p.203).

Enquanto isso, cresciam os distúrbios populares nos bairros que a Guarda Nacional não conseguia controlar, mas os oficiais militares se recusaram a atuar nesse cenário, com medo de um novo *Caracazo*. Em suma, não havia comando, e, ao tentar adotar medidas disciplinares para recuperá-lo, a unidade militar perdeu-se. Os oficiais ameaçados até de corte marcial foram para os bairros nos quais possuíam relações derivadas do Plano Bolívar 2000. Alguns o fizeram sozinhos, outros levaram suas unidades[20] e até mesmo armamentos. Chegaram a se posicionar para tomar o Palácio de Miraflores (ibidem, p.204).

As escolas militares foram importantes nesse processo de resistência dos oficiais legalistas. Para Martínez,

> [...] quando ocorreu o golpe, eu era subdiretor da escola de formação de oficiais da Guarda Nacional da Venezuela e tive conhecimento de que a intenção dos generais golpistas era convencer os cadetes e levá-los para as ruas para conseguir que o presidente se rendesse e aceitasse a renúncia. (cf. Harnecker, 2003, p.102)

Martínez traçou uma estratégia na mesma lógica, resistir ao golpe usando os alunos das escolas para tomar o Ministério da Defesa (ibidem).

---

19 Os militares que apoiavam Chávez se silenciaram. Apenas um general, Baduel, na cidade de Maracay, não se apresentou e permaneceu na sua base militar.

20 Por exemplo, Padrino López, hoje ministro da Defesa, era um coronel que se levantou contra o golpe em 2002 e fugiu com sua tropa para os bairros.

Quando ficou evidente a divisão militar, alguns generais mudaram de posição e se declararam contrários ao golpe, e em dois dias a maioria das unidades já havia se manifestado contrária. Em Caracas, manifestantes se dirigiam ao palácio do governo, e entre eles, militares, com carros, tanques, e muita gente armada. A resistência militar termina, Chávez é resgatado por intervenção da Aeronáutica e devolvido à Presidência. Decidiu não retaliar os golpistas e foi criticado pelos seus subordinados, que pediam a remoção de todo o Alto Comando Militar. Embora os generais voltassem às suas funções, sua capacidade de comando foi sabotada pelos oficiais intermediários. Segundo Neves (2010, p.68), Chávez aposentou apenas 43 militares de alta patente e suspendeu 100 de nível intermediário: "Outra postura respeitosa em relação aos militares foi a lista de promoções seguinte, que respeitou a hierarquia das forças armadas, o que angariou apoio entre os setores neutros do exército". Essa forma de solucionar o problema deu concretude à unidade, antecipando o que se tornaria uma doutrina.

Ainda em 2002, os setores golpistas, com apoio do Alto Comando, convocaram um *lockout* que começou pela produção petroleira (adotando inclusive táticas de sabotagem), mas paralisou empresários, bancos e comércio, deixando a população sem gasolina, gás, comida ou dinheiro. A própria população, com o apoio do Exército, retomou esses bens. As brigadas de vizinhos e estudantes localizavam os armazéns de alimentos e os atacavam. Os militares forneciam a logística de distribuição (Damasceno, 2010).

Durante o *lockout*, o país foi dividido em regiões de defesa integral (Redi). Em cada Redi, as autoridades militares e administrativas civis foram integradas, com representantes de organizações populares. Em um ambiente de bastante tensão, forjou-se uma forte aliança entre militares chavistas e organizações populares, que depois se desenvolveriam em Forças Armadas Nacionais Bolivarianas (Fanb) e no partido fundado pelo presidente.

Novas doutrinas e formas organizativas

As Fanb, refundadas e rebatizadas para estarem em consonância com a Constituição de 1999, têm basicamente três pilares: o fortalecimento do poder militar da nação, o aprofundamento da unidade cívico-militar e o fortalecimento da participação popular na defesa nacional (Blanco, 2015, p.35). Cabe pontuar que essa unidade cívico-militar comporta tanto a unidade entre civis e as Forças Armadas, quanto entre os quatro componentes das Fanb. Quanto às premissas, além das já tradicionais obediência, disciplina e subordinação, agregou-se a união cívico-militar e a unicidade das Forças Armadas (ibidem).

Esses pilares divergem da maioria dos países sul-americanos, nos quais o poder militar é associado a armamentos em maior quantidade e tecnologicamente mais recentes, assim como na separação entre civis e militares, cabendo a defesa da nação aos segundos. Na Venezuela, esse pensamento, considerado exógeno, é criticado, pois parte de uma concepção de guerra e dos sistemas de defesa dos países provedores de armamentos (ibidem).

Chávez (2007) usa a imagem da árvore de três raízes para resgatar heróis da independência venezuelana que inspiraram esses pilares, tentando construir uma doutrina autóctone. À primeira raiz Chávez dá o nome de robinsoniana (o preceptor de Bolívar). A ele é atribuída a ideia de "Onde iremos buscar modelos? A América espanhola é original. Originais devem ser suas instituições e seu governo. E originais, os meios de fundar um e outro. Ou inventamos ou erramos" (Simón Rodríguez, 1842 apud Chávez, 2007, p.15). Também vem daí a concepção de democracia participativa, a necessidade de uma "consulta prévia e geral sobre como satisfazer os desejos dos homens" (Chávez, 2007, p.23). A segunda raiz é a bolivariana, crítica às leis herdeiras de velhos despotismos, defensora da integração regional e revolucionária "que esse edifício monstruoso seja derrubado, caia, e seja destruído para que sobre as suas ruínas, elevemos o templo da justiça e, sob a proteção da santa inspiração, ditemos um código de leis venezuelanas" (Bolívar apud Chávez, 2007,

p.17). A terceira raiz é a zamorana, responsável pela insurreição camponesa e fortemente antioligárquica. Falava em terra e homens livres, em eleições populares (Chávez, 2007, p.18).

Assim, as mudanças propostas por Chávez reivindicam o leito histórico das guerras pela independência venezuelana. Mas a nova doutrina tem também inspirações temporalmente mais recentes. A mudança nas Fanb deriva de uma leitura geopolítica e da escolha da estratégia da guerra popular prolongada como a melhor defesa para um país com o porte da Venezuela. Esse é um tema bastante amplo, mas que pode ser sintetizado como o entendimento de que a melhor defesa de um país é o seu povo, capaz de vencer um Estado imperialista invasor por meio de uma guerra de desgaste com protagonismo popular. Assim, o povo é correponsável pela defesa da soberania nacional e, em virtude disso, deve ser envolvido na política de defesa desde o processo de planejamento até sua execução. Resgatando O livro vermelho de Mao Tsé-tung (2002, p.111), "o Exército deve fundir-se com o povo, de maneira que este veja nele o seu próprio exército".

Essa estratégia está consolidada na Constituição de 1999, em que a defesa nacional está a cargo de todos os venezuelanos não apenas de maneira retórica, mas também bastante prática, por meio das milícias. A recíproca é verdadeira, e as Forças Armadas passam constitucionalmente a ser empregadas em assuntos não militares, além de receberem o direito de voto. Essa unidade cívico-militar está clara nas Redi, criadas durante o *lockout* e nas milícias populares.

As Redi, compostas e dirigidas por civis e militares, tinham atribuições amplas como distribuição de alimentos, operação do sistema de saúde e educação, fornecimento de combustível e gás, transporte de passageiros e carga, retomada de fábricas e lojas fechadas, desbloqueio de estradas. Assim, a organização da defesa foi impactada. É também nesse processo que surge a ideia de criação das milícias como quinto componente das Fanb (Venezuela, 2011).

Na Venezuela, o Ministério do Poder Popular para a Defesa, assim denominado desde janeiro de 2007 pela Lei n.5.836, subordina quatro componentes – Exército, Marinha, Aeronáutica e Guarda

Nacional – e um corpo especial – as milícias. As milícias são compostas por voluntários (não remunerados) civis que recebem treinamento militar e se juntam à defesa nacional, sendo organizadas em corpos de combatentes, na maioria dos casos relacionados às atividades sociais (milícias operárias, pescadoras, ou por local de trabalho) ou territoriais, com voluntários de diferentes origens de um mesmo local. Quem organiza o treinamento e a educação dos milicianos são os oficiais das Fanb. Seu efetivo é próximo dos números das forças oficiais e está sob o comando direto do presidente da República, do ponto de vista operacional, e do Ministério do Poder Popular para a Defesa, nos aspectos administrativos. A milícia tem seu próprio Comando Geral e Estado-Maior, composto pela Reserva Nacional (cidadãos fora do serviço militar ativo) e pelas milícias propriamente ditas (Blanco, 2015, p.48- 9).

São atribuições das milícias: 1. alistar, organizar, treinar, instruir e equipar as unidades da milícia; 2. estabelecer vínculos permanentes entre as Forças Armadas e o povo venezuelano, a fim de contribuir para a garantia da defesa integral da nação; 3. organizar e treinar a milícia territorial e os corpos combatentes para executar as operações de defesa integral, destinadas a garantir a soberania e independência nacional; 4. Participar no desenvolvimento da tecnologia e da indústria militar e contribuir para ele; 5. orientar, coordenar e apoiar nas áreas da sua competência os conselhos comunais, ajudando no cumprimento das políticas públicas; 6. contribuir para a conformação e consolidação dos Comitês de Defesa Integral dos Conselhos Comunais e assessorá-las, fortalecendo a unidade cívico-militar; 7. receber, processar e difundir a informação dos conselhos comunais e instituições dos setores público e privado para a elaboração dos planos, programas e projetos de desenvolvimento integral e de mobilização nacional; 8. coordenar com os órgãos, entes e repartições públicas e privadas a conformação e organização dos corpos combatentes; 9. supervisionar e adestrar os corpos combatentes, que dependem operacionalmente do Comando Geral Nacional da Milícia Bolivariana (Donadio; Kussrow, 2016).

Portanto, as Fanb estão altamente integradas ao processo bolivariano, contribuindo para a educação formal e informal da população. Na Venezuela, existe apenas um sistema nacional de educação, e a educação dos militares está subordinada a ele, compartilhando, portanto, dos mesmos valores e princípios da educação em geral. Segundo a Lei Orgânica da Educação (Venezuela, 2009, artigo 30), a função da educação militar é

> [...] orientar o processo de formação, aperfeiçoamento e desenvolvimento integral dos e das integrantes das Fanb mediante os processos educativos sustentados pelos valores maiores do Estado, éticos, morais, culturais e intelectuais que têm como fundamento o pensamento e a ação do nosso Libertador Simón Bolívar, Simón Rodríguez e Ezequiel Zamora, os precursores e as precursoras, os heróis venezuelanos e heroínas venezuelanas.

Essa lei geral é materializada no Plano Integral de Educação Militar, sistematizado por Blanco (2015, p.47) em sete objetivos:

1. Aprofundar e acelerar a conformação do novo Pensamento Militar Bolivariano;
2. Aprofundar e acelerar a nova Estratégia Militar Nacional, para fortalecer e acelerar os planos de Defesa Nacional;
3. Consolidar a nova Doutrina Militar Venezuelana, inspirada nas bases filosóficas e no pensamento educativo social e humanista do Libertador Simón Bolívar, Simón Rodríguez e Ezequiel Zamora;
4. Aprofundar e acelerar novos modelos organizativos, estratégicos, curriculares e pedagógicos, para alcançar um alto nível educacional e cultural nas Fanb;
5. Promover o desenvolvimento de um indivíduo íntegro e humanista, alinhado aos elementos da ética, da democracia social e participativa, da cultura, da solidariedade e da igualdade, conjugadas com a liberdade, a justiça e a corresponsabilidade;

6. Promover o desenvolvimento de investigações científicas, tecnológicas e humanistas em atenção às próprias capacidades da organização;
7. Estimular o pensamento crítico, criativo e libertador nos marcos da defesa da soberania nacional.

Desde 2006, as escolas são orientadas pelo Plano de Estudos Simón Rodríguez que, além das questões já pontuadas, deu um novo tratamento para a formação de suboficiais, que passaram a ser formados na Escola Técnica Militar, em cursos de quatro anos em nível de graduação, e da qual saem com o título de oficial técnico (ibidem).

As escolas de cada uma das Forças, assim como a dos oficiais técnicos, têm unidade programática ao redor da Universidade Militar Bolivariana da Venezuela, criada em 2010. Os cursos duram quatro anos, e um novo plano de estudos, denominado Simón Bolívar, foi adotado, cuja principal questão é a integração e unidade entre as forças que compõem as Fanb (ibidem).

> [...] [a]s escolas de Armas e Serviços restritas tradicionalmente a cada componente responsável pelos processos de capacitação, profissionalização e atualização dos militares foram transferidas para a Universidade Militar Bolivariana, com o propósito de centralizar todo o sistema educativo militar, compartilhando os requisitos intelectuais para a ascensão e garantindo a apreensão da doutrina militar bolivariana. (ibidem, p.16)

A lei de criação da universidade (Lei n.379.289/2010) aponta como propósitos da instituição: 1. consolidar a unicidade das Forças Armadas, proporcionando um currículo conformado por um tronco comum que serve de plataforma acadêmica às instituições reunidas nela; 2. fortalecer e acelerar a doutrina militar bolivariana; 3. fortalecer e acelerar a integração cívico-militar sob o princípio da corresponsabilidade; 4. promover a integração regional e caribenha em matérias de segurança e atuar ativamente nela (Venezuela, 2010).

Na carreira, existem ainda dois outros momentos de cursos: o Avançado, para o grau de capitão, e o de Comando e Estado Maior-Conjunto, para o grau de tenente-coronel. Cada Força tem a sua escola superior de guerra, unidas doutrinariamente pelo Instituto de Altos Estudos de Defesa Nacional. Apresentam-se em média 4.500 candidatos para entre 200 e 400 vagas nas escolas iniciais (Harnecker, 2003). Mas, segundo o atlas da Red de Seguridad y Defensa de América Latina – Resdal (Donadio; Kussrow, 2016), 1.447 cadetes entraram em 2015 nas escolas das quatro Forças, com idade entre 16 e 21 anos, tendo enfrentado baixa concorrência.

Por fim, alguns oficiais entrevistados por Harnecker (2003) relatam que continuaram frequentando a Escola das Américas e tendo boas experiências de trocas com colegas de outros países, chegando a ministrar disciplinas sobre desenvolvimento e subversão, com argumentos calcados na correlação entre a justiça social e a paz. Um exemplo é dado pelo general Baduel (que resistiu ao golpe de 2002), fez a Escola das Américas e ficou entre os primeiros lugares, e ressalta como foi interessante a experiência de conviver com militares de 43 nacionalidades diferentes (ibidem, p.117).

Novas identidades profissionais sob o olhar dos próprios militares

Chávez dava grande relevância aos militares que se dedicavam aos estudos. Em seu *Alô, presidente*, Chávez (2009, p.11) falou especificamente sobre a batalha das ideias e as Fanb: "Cada quartel tem que ser uma escola hoje, e isso é obrigatório, uma escola de ideologia, do Projeto Nacional Simón Bolívar, de discussões". Falando diretamente com os generais que eram promovidos naquele momento, insistiu:

> Devemos seguir incrementando os níveis educativos dos nossos cadernos, nossos oficiais, muito estudo, ainda que cada um faça os seus estudos individuais, é preciso revisar os estudos, as escolas,

> as academias. Vamos elevar o nível acadêmico, a exigência, o estudo, o nível dos materiais de estudo, todo esse poço de "guachos" velhos que eram os mesmos dos manuais gringos, mal traduzidos, com desenhos, e nos obrigavam a estudar isso. Vamos estudar e gerar novos conhecimentos, investigar a doutrina estratégica, tática, técnica, logística. (ibidem, p.16)

O presidente pensava a educação de forma geral, e não apenas nos momentos vividos nas escolas.

> Os senhores, no cargo que dignamente lhes corresponda, vão se reunir, se não todos os dias, uma vez por semana, vão discutir um tema, nas sextas à tarde antes do final de semana, ou na segunda pela manhã, reunião para avaliar, vamos ler isso, avaliar aquilo, que opinam vocês sobre isso. (ibidem, p. 15)

Nas entrevistas de Harnecker (2003) com oficiais venezuelanos que resistiram ao golpe de 2002, é possível apreender uma percepção sobre a própria educação ampla e a atribuição de novos significados a pilares tradicionais como hierarquia e disciplina. Um dos oficiais entrevistados, Lameda, destaca que a inclusão da disciplina de Ciência Política fez com que ele repensasse seu entendimento sobre liderança: "Não faça o que não quer que façam com você. Ou seja, se quer ser um líder, você tem que servir, tem que apoiar, tem que ensinar com o exemplo, tem que ser um educador, tem que falar muito" (ibidem, p.38). Essa visão de proximidade com os subordinados também pode ser vista em Martínez, que atribui a fissura de 2002 à distância entre oficiais subordinados e o Alto Comando: "Aprendi uma doutrina por meio da minha carreira profissional e dos estudos que realizei: que o meu poder está na tropa e que o poder da tropa está em mim, no oficial. Deve existir uma grande integração entre oficial e tropa" (ibidem, p.98).

Ortega (2006, p.27) critica o afã dos chefes por obter uma obediência cega dos subordinados não por disciplina, e sim por personalismo. Para isso, "contrapõem a ciência política à arte militar, tratando por todos os meios de isolar a nossa instituição da vida

política nacional", cunhando a frase de que todo militar deve ser apolítico, quando, na verdade, os militares estão subordinados aos setores dominantes. Para Ortega (2006), a disciplina deve ser baseada em princípios patrióticos, e não autocráticos. Diante da ausência de uma disciplina patriótica, ocorre

> [o] prussianismo, no qual o indivíduo aceita por coação, obrigação ou como uma força cega diante da qual se subordina por necessidade, mas que de nenhuma maneira pode ser sentida profundamente por nenhum homem [...] diante da falta de princípio aparece a mecanicidade, aplicando o lema fascista "que deem duro no chão para que não tenham tempo de pensar". (ibidem, p.28)

Essa prática tem, ainda segundo Ortega (2006, p.28), gerado um grave problema: "As escolas ensinam a ser bons subalternos: obediente e cumpridores; mas não a como proceder para ser bons superiores". Em suma, a disciplina precisaria ser consciente, fundada no debate democrático, e aquele que comandará deve aprender a fazê-lo bem, e não a obedecer.

Talvez a questão que mais tenha visto mudanças é a do isolamento militar. Rememorando a academia antiga, Lameda menciona uma igreja, pois não tinha acesso à internet ou a telefones antes das reformas: "Você estava restrito à formação que lhe davam seus professores e ao romantismo, a utopia das coisas" (cf. Harnecker, 2003, p.38). Cabe pontuar que, assim como no Brasil, os oficiais venezuelanos também têm escolas, vilas de moradias, clubes, hospitais e outras estruturas privativas. Quando adquirem moradias próprias, é nos bairros onde se localiza a classe média, e é esse o modo de vida adotado pelas famílias.

Nas palavras de Ortega (2006, p.52), "não nos desenvolvemos para exercer e empregar a nossa capacidade em uma determinada atividade, mas sim para integrarmos uma comunidade especial, um sistema de vida marcado de antemão por privilégios e prejulgamentos". Por prejulgamentos, Ortega (2006) entende um conjunto de preconcepções que se tornariam hábitos em virtude da rotina, como

a ideia de que "somos seres superiores e privilegiados antes dos demais cidadãos e instituições que integram a nação venezuelana". Existiriam também, antes das reformas, preconceitos econômicos, políticos, religiosos e culturais. Quanto a esse último, tem relação com a construção de um mal juízo daqueles oficiais que procuravam as universidades, os centros de cultura ou outras ferramentas por meio dos quais a rigidez mental pudesse ser rompida.

Ortega (2006, p.22) pontua que, embora o militar venha da vida civil, e, no caso da Venezuela, dos seus estratos mais humildes,

> [...] desde o ingresso nos institutos militares começa a campanha para fazer desaparecer das mentes todo vestígio que possa nos lembrar de nossa origem civil, colocando como contraposição a essa condição de civil a expressão "espírito militar". [...] Para isso, fazem um uso excessivo de exercícios de ordem unida, o que com o tempo, pela força da repetição, conseguem mecanizar definitivamente os homens de uniforme, podendo-se assegurar que chega um momento em que as nossas vontades já não nos pertencem.

Nesse sentido, há um sentimento de desadaptação quando se volta ao mundo civil. A "família militar" reflete a situação política no país, com menos pluralismo.

Considerações finais

Pode-se apontar uma tendência da cultura militar venezuelana ao pretorianismo ou, em outros termos, à participação política e ao protagonismo das organizações militares na vida do Estado. Desde Bolívar até 1958, o Executivo foi coordenado diretamente por militares (em distintos regimes de governo), e mesmo o Legislativo tinha forte presença militar. Em 1945, quando tem início o que é considerado um "breve respiro democrático", aconteceu por meio de um golpe civil-militar, e as Forças Armadas continuaram tendo um poder de tutela sobre o governo. Embora se pedisse a castidade política

aos oficiais desde a década de 1960, dada a velocidade e quantidade em que a participação política militar se dá desde o final da década de 1980, pode-se afirmar que isso era uma ficção.

Em resumo, em mais de 200 anos de independência, os governantes militares somam cerca de 140 anos, exceção feita aos períodos de 1945-1948, 1958-1999 e ao atual governo Maduro. Nesse sentido, a Constituição de 1999 parece mais realista, reintegrando alguns direitos políticos às Forças Armadas, como o de opinião, sendo vedada a insubordinação; o direito de exercício de cargos públicos, desde que autorizados pelo Alto Comando; e o direito de voto.

Chávez foi um homem com *virtú* a quem a *fortuna* sorriu. É correto pensar que a história seria diferente caso ele não fosse um militar, mas também se deve considerar que ele foi expulso da Força em uma patente intermediária e construiu sua campanha baseada em intensa atividade política de oposição civil. Ao mesmo tempo, o Chávez eleito não é o mesmo Chávez que indica Maduro seu sucessor, e no texto procuramos apontar alguns elementos do contexto sociopolítico que foram impactando essa trajetória e, por conseguinte, as Forças Armadas na Venezuela.

O processo de transformações intensas pelo qual passa o país não é consensual ou tranquilo. Existem críticas dos próprios militares a alguns pontos específicos da educação castrense que merecem ser mencionadas. Para Osorio (2001), as novas instruções são geradas muito rapidamente, de maneira que, antes de se apreender a mudança anterior, uma nova já chegou, às vezes contendo elementos contraditórios com a anterior. A principal mudança é, sem dúvida, a mudança para a estratégia de defesa por meio da guerra popular prolongada, que deu origem à criação da milícia bolivariana como corpo especial.

> As mudanças, a imprevisibilidade, o fortuito e a incerteza estão fazendo parte do cotidiano dentro da realidade socioeducativa militar. De nenhuma maneira estou defendendo que não existe planejamento na educação militar ou da defesa, mas sim que, sobre o planejado, existem contraordens que de maneira abrupta levam a assumir outros papéis e missões. (Blanco, 2015, p.148)

Ficam evidentes alguns desconfortos com a unificação das demandas para as Fanb, pois cada uma das Forças recebe as transformações de maneiras distintas, uma vez que têm culturas historicamente diferentes. Segundo Blanco (2015), o Exército e a Marinha já trabalhavam com a ideia de flexibilidade, mas, na Aeronáutica, ocorreram problemas de acomodação, e algumas unificações foram entendidas por parte dos oficiais como invasão de *expertises* e, por isso, teriam levado a decisões inadequadas.

Outro ponto que parece suscitar algum grau de conflito é a hierarquia. Blanco (2015, p.18) fala em liberalismo: "Mesmo quando um subalterno considera uma ordem um abuso, ele deve cumpri-la, e 48 horas depois tem o direito de reclamar, podendo seu superior ser sancionado ou não". De fato, na nova organização, a base da pirâmide castrense conhece seus direitos e busca a igualdade de oportunidades. A mudança no discurso doutrinário e na estrutura educacional os trouxe a um patamar mais alto, e a hierarquia passou a ser mais exigida, tendo que lançar mão da persuasão para que suas decisões sejam cumpridas.

Cabe levantar também a confusão existente entre a lealdade ao chavismo e a lealdade ao bolivarianismo. Chávez pertence a um partido político. Ainda que as Fanb tenham recebido o direito de voto, deverão se subordinar ao presidente eleito para defender a soberania nacional, seja ele chavista ou não. A lealdade ao chavismo, acima do bolivarianismo, poderia originar dilemas doutrinários e até mesmo a fragmentação institucional: "É certo que o chavismo resgatou o ideário bolivariano, mas Bolívar não é Chávez, e nem Chávez é Bolívar" (ibidem, p.150). O que existe de comum entre os dois é a busca da igualdade, da justiça, a luta anti-imperialista, o soberano como fruto do poder popular e o compromisso com a integração latino-americana e caribenha. Em se tratando apenas de Bolívar, Beltrán (1991 apud Blanco, 2015, p.152) assinala que a memória resgatada de Bolívar é sempre a da sua juventude triunfante, sendo menosprezado o seu fim de vida, sozinho e detestado.

Uma quinta dimensão é a diversidade das ações em que as Forças Armadas são empregadas: economia, saúde, moradia, energia e

muitas outras, além da própria defesa da nação. Cabe atenção sobre como essa diversidade não prejudicaria a profissionalização das Forças Armadas no que tange à sua finalidade principal: a defesa nacional. Profissionalizar um segmento implica concentrar suas atividades técnica e cognitivamente.

Apontamos também que essas mudanças são levadas a cabo no sistema educativo militar por agentes formados e capacitados na doutrina tradicional, e que, portanto, eles são simultaneamente transformados e transformadores, o que gera contradições.

Por fim, desde que a Força Armada Bolivariana foi criada, a deserção de oficiais ativos foi inferior a 1%. Desses 1%, 80% devem-se à pressão familiar e outros 20% ao alinhamento com os opositores do regime chavista ou a convites/cooptação internacional.[21] Nesse sentido, aqueles que abandonam a carreira não parecem fazê-lo pelas críticas aqui pontuadas, e sim pelas expectativas ou pelos medos criados pelas próprias famílias. Uma vez que os militares são identificados como um dos sustentáculos do chavismo, eles e suas famílias são constantemente foco da oposição (inclusive com ataques físicos). A oposição predomina na classe média, com a qual se identificam, e as famílias não se sentem integradas aos seus ambientes, sendo, portanto, a coerção social o principal mecanismo de convencimento para o abandono da carreira.

Neste capítulo, não foi possível discutir com qualidade o governo Maduro. Outras questões relevantes como a petroleira também foram tratadas muito brevemente. Entretanto, esperamos ter oferecido um panorama geral sobre as Forças Armadas venezuelanas e seu processo de formação.

---

21 Em virtude da forte crise econômica provocada pela queda nos preços do petróleo e do embargo econômico, esses convites são comuns também a intelectuais civis. No caso dos oficiais, segundo o Ministério da Defesa Venezuela, as ofertas para a deserção são em dinheiro.

Referências

AGUILAR, R. F. P.; CAMARGO, J. F. E. *Influencia que tuvo la Academia Militar de Venezuela en la formación del Tcnel*. (Ej) Hugo Rafael Chávez Frías, comandante de la rebelión militar del 4 de febrero de 1992. Caracas, 2008. Tesis (Licenciatura) – Academia Militar de Venezuela.

ARCAY, J. P. *Academia Militar del Ejército Libertador*: cuna de la Revolución Bolivariana. 3.ed. Caracas: Producción Editorial Jacinto Pérez Arcay, 2012.

BLANCO, Yuribia. *Cultura, Doctrina e Intersubjetividades en la Realidad Social Militar Venezolana*. Bárbula, 2015. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de Carabobo.

BOBBIO, N. *Dicionário de política*. Brasília: Editora UnB, 2010.

BOLÍVAR, S. *Independência e unidade latino-americana*: escritos políticos. Traduzido pelas Brigadas Populares e Marcha Patriótica. Rio de Janeiro: Consequência, 2015.

CARUSO, D. S. *Decifrando a revolução bolivariana*: luta de classes na Venezuela contemporânea. Niterói, 2017. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal Fluminense.

CHÁVEZ, H. *El libro azul*. Caracas: Ediciones Correo del Orinoco, 2013.

CHÁVEZ, H. R. Aló Presidente Teórico n.4. Todochávez, 2 jul. 2009. Disponível em: http://todochavez.gob.ve/todochavez/6289-alo-presidente-teorico-n-4. Acesso em: 29 jul. 2020.

DAMASCENO, F. S. *Luta operária e participação popular na Venezuela: estudo sobre a resistência dos trabalhadores* – o *paro* petroleiro de 2002. Uberlândia, 2010. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal de Uberlândia.

DOMINGOS NETO, M. Sobre o patriotismo castrense. *Perseu,* ano 13, n.18, p.13-35, 2019. Disponível em: http://revistaperseu.fpabramo.org.br/index.php/revista-perseu/article/view/314. Acesso em: 16 ago. 2021.

DONADIO, M.; KUSSROW, S. (Ed.). *Atlas comparativo de la Defensa en América Latina y Caribe*. Buenos Aires, Resdal, 2016. Disponível em: https://www.resdal.org/assets/atlas-2016-esp-completo.pdf Acesso em: 29 jul. 2020.

FERREIRA, C. C. *Ideologia bolivariana: as apropriações do legado de Simon Bolívar em uma experiência de povo em armas na Venezuela*. O caso da Guerra Federal (1858-1863). Porto Alegre, 2006. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

FURTADO, C. *Ensaios sobre a Venezuel*a: subdesenvolvimento com abundância de divisas. Rio de Janeiro: Contraponto, Centro Internacional Celso Furtado, 2008. v.I.

GIANTOMASI, S. *Profesionalización de las Fuerzas Armadas de Venezuela*. Influencia del Plano Andrés Bello en la promoción de Simón Bolívar en la academia militar de Venezuela. 1971-1975. Foz do Iguaçu, 2019. Dissertação (Mestrado em Integração Contemporânea da América Latina) – Universidade Federal da Integração Latino-Americana.

HARNECKER, M. *Militares junto al pueblo*. Rebelión, 2004. Disponível em: http://www.rebelion.org/docs/97069.pdf. Acesso em: 29 jul. 2020.

HUNTINGTON, S. P. *O soldado e o Estado*. Rio de Janeiro: Bibliex, 1996.

IRWIN, D.; LANGUE, F. (Org.). *Militares y sociedad en Venezuela: un manual sobre las relaciones civiles y militares*. Control civil y referencias metodológicas sobre la historia inmediata. Cuando la calle arde y el aula reflexiona. Caracas: Ucab, 2003.

MARINGONI, G. *A Venezuela que se inventa*: poder, petróleo e intriga nos tempos de Chávez. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

MUÑOZ, A. B. *Habla el Comandante*. 2.ed. Caracas: Fundación Cátedra Pio Tamayo, 1998.

NEVES, R. F. *Cultura política e elementos de análise da política venezuelana*. Brasília: Funag, 2010.

O'DONNELL, G.; SCHMITTER, F.; WHITEHEAD, L. (Org.). *Transição do regime autoritário*: Sul da Europa. São Paulo: Vértice, 1988.

PEDROSO, C. S. *Entre o bolivarianismo e a adesão à hegemonia*: a relação da Venezuela e Estados Unidos durante o chavismo (1999-2013). São Paulo, 2018. Tese (Doutorado em Relações Internacionais) – Universidade Estadual Paulista.

PIETRI, J. U. *Historia de la rebelión popular de 1814*. Caracas: Edime, 1962.

STEPAN, A. *The breakdown of democratic regimes*. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1978.

TSÉ-TUNG, M. *O livro vermelho*. 2.ed. São Paulo: Martin Claret, 2002.

UGUETO, O. J. M. *La educación de las Fuerzas Armadas*: una nueva perspectiva. Fuerzas Armadas de Venezuela: Órgano del Ministerio de Defensa, Caracas, n. 259, oct./nov./dic.1973.

VENEZUELA. Decreto N° 1.685, por el cual se declaran institutos militares universitarios los que en él se expresan, del 7 de marzo de 1974. *Gaceta Oficial de la República de Venezuela,* Poder Ejecutivo, Caracas, n. 30.348, 9 mar. 1974.

______. Ley Orgánica de Educación. *Gaceta Oficial* n. 5.929, Extraordinario de fecha 15 de agosto de 2009.

______. Ley Orgánica de la Fuerza Armada Nacional Bolivariana. *Gaceta Oficial*, n. 6.020, Extraordinario del 21 de marzo de 2011. Decreto con Rango, Valor y Fuerza de Ley Orgánica n. 8.096, 9 de marzo de 2011.

VENEZUELA. *Constitución de la República Bolivariana de Venezuela*. Caracas: Presidencia de la República, 2013.

VILLA, R. D. Venezuela: o projeto de refundação da república. *Lua Nova*, São Paulo, n.49, p.135-253, 2000. p. 135-253.

16
Transformação das Forças Armadas Nacionais Bolivarianas a partir da reconstrução da pólis[1]

Emilmar Sulamit Rodríguez Caldera

Introdução

A partir da eleição de Hugo Chávez como presidente da Venezuela em 1998, iniciou-se a construção de um novo projeto político orientado à "reconstrução da pólis" (Rodríguez, 2013). Tal projeto propugnava a transformação política, social, econômica e cultural do Estado. Fundamentava-se na discussão e aprovação da Constituição de 1999, que mudou inclusive o nome do país, agora chamado "República Bolivariana da Venezuela", buscando uma nova identidade nacional e nova estrutura estatal, modificada para responder às necessidades da nascente República. Uma das transformações mais significativas incidiu sobre as Forças Armadas, suas funções e missões, que se apresentavam como protagonistas desse processo.

As mudanças consignadas indicavam um papel mais relevante para a agora renomeadas Forças Armadas Nacionais Bolivarianas (Fanb), considerando que, desde a derrota da ditadura de Marcos

1 Traduzido do espanhol por Suzeley Kalil, professora do Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais San Tiago Dantas e Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista (FCHS-Unesp), *campus* de Franca, e pesquisadora do Grupo de Estudos de Defesa e Segurança Internacional (Gedes) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq (PQ 2).

Pérez Jiménez (1958) e a instalação da democracia sob o Pacto de Punto Fijo (1958-1998), elas foram relegadas a suas funções primárias, alijadas da participação em assuntos civis e políticos.

Tais mudanças imprimiram significado diferente ao processo de tomada de decisão política, com um recorte mais autoritário e castrense, colocando em marcha planos e projetos cuja lógica reduziu o papel dos partidos políticos, do governo de turno e da divisão dos poderes e, por conseguinte, redesenhou as funções dos membros das Forças Armadas. Tendo esse cenário de análise, o objetivo deste capítulo é estudar as transformações na educação das Forças Armadas da Venezuela entre 1998 e 2019, período no qual elas foram adaptadas à nova realidade nacional.

Para atingir o objetivo colocado, primeiro descreveremos, de maneira sucinta, a transição das Forças Armadas ao contexto bolivariano no período chamado de reconstrução da pólis. Em seguida, apresentaremos as mudanças do setor militar implementadas por Nicolás Maduro durante a chamada etapa de *Radicalización de la Revolución Bolivariana* (RRB), que aconteceu entre 2013 e 2019. A partir da discussão desses dois momentos, definiremos que transformações em matéria educativa permitiram a reconfiguração ideológica das Fanb.

As Forças Armadas na transição bolivariana

Para compreender o processo de transformação das Fanb, é necessário compreender as etapas de reconstrução da pólis (1998-2013) e de RRB (2013-2019). Ambas têm seus fundamentos na Constituição de 1999, mas dela se afastam pela atuação do Executivo nos planos doméstico e internacional.

A fase de reconstrução da pólis é considerada por Rodríguez (2013, p.1) como "o modelo implementado desde o coração do Estado para a transformação do sistema político, econômico e social, objetivando projetar seus renovados interesses, propagando-se em cadeia pelos seus vizinhos". Nesse processo de transformação,

destaca-se a promulgação da Constituição da República Bolivariana da Venezuela, na qual se renomeia o país incorporando o selo "bolivariano" e o traço identitário de "V República", com isso reivindicando os ideais do libertador Simón Bolívar, impregnando as instituições governamentais desde o local até o nacional.

Também se transitou de um sistema democrático representativo (Constituição de 1961) para outro nomeado "participativo e protagonista", no qual o povo joga papel imprescindível no processo decisório e, ao mesmo tempo, gera maior proximidade entre a base e a cúpula do governo, bem como se desenhou uma nova relação civil-militar que tornou o fator militar fundamental para compreender a reconstrução da pólis, diretamente relacionada com a conceitualização de Revolução Bolivariana.

Outra mudança significativa obedece à divisão clássica dos poderes (realizando um exercício de direito comparado, verifica-se que é a divisão existente na maioria dos países), ampliando-a para incluir, além do Executivo, Legislativo e Judiciário, os Poderes Cidadão e Eleitoral.

O Poder Cidadão é constituído por um Conselho Moral Republicano que está integrado pela defensoria pública, pelo Tribunal de Contas da República e pelo procurador-geral da República, conforme regulamenta o artigo 272 da Constituição (República Bolivariana de Venezuela, 1999).

Já o Poder Eleitoral está constituído pelo Conselho Nacional Eleitoral como ente reitor e três órgãos subordinados: a Junta Eleitoral Nacional, a Comissão de Registro Civil e Eleitoral e a Comissão de Participação Política e Financiamento (González, 2007, p.118). A introdução desses dois poderes é importante para compreender o papel cívico-militar, pois define a participação das Forças Armadas em assuntos políticos e civis por meio do novo conceito de segurança nacional.

Para os objetivos aqui buscados, a segurança nacional é central à investigação, cuja causa está em que, pela primeira vez, seu conceito está abrigado na Constituição, nos capítulos que definem o poder público nacional. Também conta com um aparato único e especial desde o qual se aplica tudo o que se refere a ela. A ênfase

constitucional dada à segurança nacional causou reações dos meios político e acadêmico, pois ilumina o caráter político-militar da Carta Magna de 1999. A definição de segurança nacional incorpora

> [...] [o] conceito de Guerra Popular Prolongada, concepção estratégica defensiva constituinte do pensamento militar bolivariano, no qual se sustenta a defesa integral da nação, caracterizada pela participação integral de toda a população desde o planejamento até a execução da Segurança Nacional. (Quintero, 2013, p.5)

Nesse sentido, de acordo com a Constituição, a segurança nacional está sob responsabilidade integral do Estado (República Bolivariana de Venezuela, 1999, artigos 15 e 110, § 7º), cuja defesa repousa na mão de todos os venezuelanos, sejam estes pessoas jurídicas ou naturais, de direito público ou privado (ibidem, artigo 332), fundamentada pelos "valores de liberdade, independência, paz, solidariedade, bem comum, integridade territorial, convivência e império da lei para esta e futuras gerações" (ibidem, "Preâmbulo").

Outros princípios constitucionais mencionados como fundamentais para a segurança nacional são: "solidariedade, promoção e conservação ambiental e afirmação dos der eitos humanos, assim como a satisfação progressiva das necessidades individuais e coletivas de venezuelanos e venezuelanas" (ibidem, artigo 326), procurando o desenvolvimento sustentável para esta e para as futuras gerações.

Importa destacar como elemento distintivo da definição de segurança e defesa nacional a instituição da corresponsabilidade entre sociedade e Estado em sua promoção (Ramos, 2018; Ramos; Otálvaro, 2010; Hernández, 2017; Norden, 2008). E, conforme o artigo 326 da Constituição, essa corresponsabilidade se exerce nos âmbitos econômico, social, político, cultural, geográfico, ambiental e militar.

A esse respeito, recorda-se o período do *puntofijismo* (1958-1998)[2] que caracterizou o país durante a primeira metade do século XX.

---

2 "A partir de 1958, instaurou-se na Venezuela uma ordem pluralista caracterizada como sistema populista de conciliação de elites, também chamada *democracia puntofijista*, em alusão ao Pacto de Punto Fijo, assinado em outubro de 1958

Firmado para evitar o domínio caudilhista, limitou a participação militar aos assuntos domésticos por meio de uma reestruturação organizacional segundo a qual o presidente da República tinha controle sobre as Forças Armadas no marco estritamente institucional e embasado no projeto nacional (Rodríguez, 2013), ressaltando o caráter apolítico delas.

Segundo o artigo 328 da Constituição de 1999,

> [...] [a] Força Armada Nacional é uma instituição essencialmente profissional, sem militância política, organizada pelo Estado para garantir a soberania e a independência da nação, bem como assegurar a integridade do espaço geográfico, mediante a defesa militar, a cooperação e a manutenção da ordem interna e externa, com a participação ativa no desenvolvimento nacional, de acordo com esta Constituição e outras leis. (República Bolivariana de Venezuela, 1999)

Porém, com a adoção do princípio de corresponsabilidade, incentivou-se a participação ativa das Forças Armadas em assuntos não militares, bem como da população venezuelana em geral em temas de caráter militar, fundindo funções do corpo castrense com outras de caráter político-social e também embaralhando a autonomia dos poderes públicos, pois, com base nesse artigo, os militares (da ativa ou da reserva) poderiam ser incorporados aos mesmos poderes e ter direito ao voto.

Em outras palavras, ao estender o princípio da corresponsabilidade aos militares, consequentemente se abandonaram os princípios: de não militância política, de que a instituição deve estar a serviço exclusivo da nação, da imparcialidade diante de qualquer pessoa ou grupo, da subordinação aos preceitos constitucionais. E tudo isso em detrimento do profissionalismo castrense.

---

pelos partidos AD, COPEI e URD. Este pacto garantiu a estabilidade política, o consenso, a alternalidade e a incorporação da população aos benefícios socioeconômicos do modelo de desenvolvimento" (Kornblith, 2003, p.161).

Em decorrência disso, promoveu-se um processo de politização e partidarização das instituições militares, o qual levou ao fortalecimento do "papel político dos militares" (Jacome, 2018), orientou o governo para o autoritarismo, militarizou a sociedade e também concentrou as funções dos membros das Forças Armadas como atores fundamentais do poder político nacional.

Ainda como parte do processo de consolidação do projeto político de unificar critérios e estabelecer coerência discursiva, Chávez, por meio da Lei Habilitante outorgada pela Assembleia Nacional, aprovou a nova denominação das Forças: de Força Armada Nacional (FAN), como está no artigo 328 da Constituição, passa a chamar-se Forças Armadas Nacionais Bolivarianas (Fanb), e, consequentemente, cada um dos seus quatro componentes ganha novos nomes: Armada Bolivariana, Exército Bolivariano, Aviação Militar Bolivariana e Guarda Nacional Bolivariana. Tratava-se de aprofundar os ideais do Libertador, posição ratificada pelo presidente Chávez em diversos discursos, por exemplo: "Esta [nova denominação] é para que a FAN seja cada dia verdadeiramente bolivariana e para que tenham a ideia no pensamento e na ação como soldados" (Rojas, 2002) E ainda: "Agora, por lei, a Força Armada Nacional é Bolivariana, e isso tem um significado histórico, uma reivindicação que se aprovou com a Lei Habilitante (poderes especiais)" ("Chávez cambió nombre de las FF.AA. e incorpora milicias", 2008).

O pensamento bolivariano está enunciado desde o preâmbulo da Constituição de 1999, quando se começa a construção da "doutrina bolivariana" que busca "fortalecer o poder nacional na luta contra as intenções imperialista e na consolidação do exercício [de poder] democrático e soberano" (Chávez, 2009, p.5). Segundo Quintero (2013), essa doutrina fundamenta-se em três pilares: 1. fortalecimento do poder militar da nação; 2. aprofundamento da unidade civil-militar; 3. fortalecimento e participação popular na defesa nacional. Tais princípios estão diretamente associados às experiências de Simon Bolívar, Francisco de Miranda, Cacique Guaicaipuro, Antonio José de Sucre e Ezequiel Zamora.

Segundo tal doutrina, as Fanb devem caracterizar-se pelo seu espírito anti-imperialista, patriota e popular, guardando os fundamentos democráticos. Isso permitiria fortalecer o poder nacional, o qual, segundo a visão de Chávez, fora debilitado pelo gigante do Norte, ou seja, pelos Estados Unidos, inimigo da Revolução Bolivariana e da Venezuela, por gerar a dependência dos povos americanos (posterior ao processo de descolonização). Em decorrência disso, era necessário opor-se à opressão e unir esforços mediante a integração latino-americana e caribenha para lutar pela independência de todo o continente. Nas palavras de Chávez (2009, p.4), os soldados da pátria "estão obrigados a nos defender, a incrementar nossa capacidade defensiva palmo a palmo, região por região, costa a costa, rio a rio, planície a planície, mar a mar".

Para fortalecer ainda mais o projeto de reconstrução nacional, o Executivo nacional, fazendo uso da Lei Habilitante, aprovou, em 2008, a Lei Orgânica da Força Armada Nacional Bolivariana (Lofanb), na qual se reforça a função do Ministério da Defesa, declarando-o como órgão máximo para a defesa e como responsável pela "formulação, pela adoção, pelo acompanhamento e pela avaliação das políticas, das estratégias, dos planos gerais, dos programas e dos projetos do setor de defesa, assim como das atividades do Executivo nacional em matéria de defesa integral da nação" (República Bolivariana de Venezuela, 2008, artigo 11). Ademais, criam-se duas instâncias organizacionais:

> O Comando Estratégico Operacional (CEO) encarregado da programação, planificação, direção, execução e controle estratégico operacional conjunto das Fanb, sob dependência direta do presidente da República e comandante em chefe das Fanb; dependerá do Ministério da Defesa para todos os aspectos operacionais e para os assuntos administrativos; e o Componente da Reserva Nacional e de Mobilização Nacional como complementar aos demais componentes da FAN na defesa integral da nação. (Quintero, 2013, p.83)

Na mesma direção, incorporaram-se outras competências, e a mais importante, sem dúvida, foi "[p]reparar e organizar o povo para a defesa integral com o propósito de garantir a independência, soberania e integridade do espaço geográfico da nação", assim como contribuir para a preservação e restituição da ordem interna perante as graves perturbações sociais, sob prévia decisão do presidente (República Bolivariana de Venezuela, 2008, artigo 4, §§ 3º e 7º).

Buscando normalizar o estabelecido na Constituição relativamente às relações entre civis e militares, à estrutura organizacional das Fanb foi incorporada a Milícia Nacional Bolivariana (MNB), entendida como "um corpo especial adestrado e integrado nas áreas nas quais, ante a materialização de alguma hipótese de conflito, deverão atuar" (ibidem, artigo 66).

Contrariando o que dizia a lei, diversas vozes da cúpula do governo declararam que a MNB não compunha as Fanb, que englobava quatro componentes (Armada, Exército, Aviação Militar e Guarda Nacional), sendo a MNB formada por cidadão (não militares) que voluntariamente decidem se organizar com o compromisso de defender integralmente a nação. Essa posição é ratificada pelo Ministério do Poder Popular para a Defesa, ao referir-se à MNB como corpo especial de reservistas organizados pelo Estado venezuelano que, por sua vez, está integrado pela Reserva Militar e pela Milícia Territorial, os quais se distribuem em cinco áreas, englobando os espaços aéreo, marítimo e terrestre.

Essa decisão proporcionou o estreitamento dos laços entre o mandatário Hugo Chávez e seus apoiadores, reforçando a legitimidade do líder e suas decisões. Entretanto, gerou detrações nos âmbitos político e militar. Nesse caso, havia também a preocupação de tomar as MBN como se fossem um quinto componente das Fanb, contradizendo, segundo analistas, o estipulado pela Constituição.

Da reconstrução da pólis à radicalização da Revolução

Para compreender essa etapa, é oportuno situar a eleição de Nícolas Maduro como chefe de Estado em abril de 2013. Com o falecimento de Hugo Chávez, necessitava-se de um homem de confiança para completar o legado do agora "Comandante eterno", o que levou à designação de Maduro como continuador do processo revolucionário. Ele então se apresenta ao processo eleitoral e obtém vitória.

Como vimos, o período denominado "reconstrução da pólis" foi marcado pela construção das bases jurídicas, ideológicas e políticas do processo revolucionário, com Chávez à frente, caracterizado como líder carismático, legitimado pelos milhões de votos obtidos a cada eleição (eleições presidenciais, regionais, consultas populares, entre outras) ou marchas e manifestações requisitadas pelo presidente a favor das decisões de governo.

No caso particular das Fanb, a orientação esteve emoldurada ideologicamente no endoutrinamento bolivariano de corte anti-imperialista e propulsor da independência e autonomia do Estado venezuelano, o que se refletia também nos planos de caráter institucional que afiançavam as relações entre civis e militares, embasadas no protagonismo dessas forças no âmbito social.

Iniciado em 27 de fevereiro de 2000, o primeiro grande plano foi chamado "Bolívar 2000", como uma estratégia para reverter as tendências negativas imputadas às ações governamentais nos âmbitos social e do meio ambiente. Para tanto, mobilizaram-se 40 mil soldados e voluntários civis para desempenhar diferentes trabalhos sociais, tais como campanhas de vacinação, atenção educacional, distribuição de alimentos, construção de estradas etc. Tais tarefas marcaram a agenda do que viria a ser parte das funções das Fanb, por meio da realização do que foi nomeado "Missões Bolivarianas", que contou com três fases: Pró-Pátria, Pró-País e Pró-Nação. Lideranças nacionais e internacionais avaliaram alguma semelhança entre tais planos e os executados em Cuba.

Objetivando fundamentar bases ideológicas em toda a sociedade, ao mesmo tempo que buscava prover acesso à educação para as gerações que não tiveram essa oportunidade,[3] foram criadas as Missões Robinson, Sucre e Rivas, destinadas aos ensinos médio e universitário e à alfabetização, respectivamente.

Defendendo o princípio da corresponsabilidade pela segurança e defesa integral da nação, e considerando que a educação fora democratizada, e, portanto, todos os venezuelanos podiam acessar livremente o sistema público de educação, exigia-se que as instituições militares fossem parte desse processo. Assim, "as missões [castrenses] são identificadas como objetivos específicos, e determina-se que a Força Armada deva aprofundar o trabalho com as missões sociais e a educação pré-militar" (Mundó, 2009). Por essa via, percebe-se como as funções precípuas das Fanb foram se desvirtuando, ao mesmo tempo que se fortaleciam as relações entre civis e militares e se realizava o processo de militarização da sociedade.

Assim, o aprofundamento da visão revolucionária do chefe de Estado, que impacta sobremaneira seu vínculo com os membros das instituições militares, processa-se em detrimento da profissionalização das Forças Armadas, pois aumenta a responsabilidade de seus membros em matéria econômica, social, cultural, de saúde etc., além de seu dever fundamental, de garantes da defesa da nação. Das 32 missões realizadas, apenas uma, a Missão Miranda, dedicava-se a captar, registrar, controlar e treinar (reciclar) as reservas das Fanb e, portanto, tratava especificamente de matéria militar.

Não se pode deixar de mencionar os chamados Planos da Pátria, que planificam o desenvolvimento em nível nacional. O primeiro deles foi o I Plano Socialista, no qual se enfatiza a democracia participativa como eixo fundamental para a concretização do "socialismo do século XXI", no qual o Estado deve velar pelo bem comum acima

3 Cabe lembrar que, desde a década de 1970, a educação na Venezuela é pública e gratuita desde o infantil até o médio, daí estarmos entre aqueles que defendem que a criação desses projetos foi um elemento retórico com vistas a sustentar ideologicamente o governo.

do direito. Criam-se as comunas e os conselhos comunais como unidades associativas do povo e dos atores no interior do sistema político nacional, estabelecendo que a coordenação, direção e definição dos aspectos relativos à execução das diversas missões caberiam às Fanb.

O Plano de Desenvolvimento 2001-2007 fundamenta-se, em linhas gerais, na busca de cinco equilíbrios:

- *Econômico*: com o propósito de desenvolver a economia produtiva por meio da diversificação.
- *Social*: com a finalidade de alcançar a equidade social, por meio da incorporação progressiva (inclusão) dos cidadãos aos bens sociais.
- *Político*: para construir a democracia bolivariana mediante a participação protagonista e corresponsável.
- *Territorial*: para ocupar e consolidar o território mediante a descentralização econômica e desconcentração populacional.
- *Internacional*: com a finalidade de fortalecer a soberania nacional e promover um mundo multipolar (República Bolivariana de Venezuela, 2001).

O plano seguinte, nomeado Plano Socialista (2007-2013), estabelece cinco grandes diretrizes: nova ética socialista associada à refundação da nação venezuelana alicerçada nas correntes humanistas do socialismo e na herança histórica do pensamento de Simón Bolívar; felicidade social suprema, compreendida como a construção de uma estrutura social inclusiva, humanista e endógena; democracia protagonista e revolucionária, no intuito de consolidar a organização social, reforçando a independência, a liberdade e o poder originário do indivíduo; modelo produtivo socialista, que busca a eliminação de toda divisão social e disjuntiva entre necessidades humanas e produção das riquezas (República Bolivariana de Venezuela, 2007).

Há ainda um terceiro plano, este último apresentado quando Nicolás Maduro ocupa a chefia do Estado, intitulado Plano da Pátria: Segundo Plano Socialista de Desenvolvimento Econômico e Social da Nação (2013-2019), fundamentado em cinco objetivos:

> I. Defender, expandir e consolidar o bem mais precioso reconquistado depois de 200 anos: a Independência Nacional [...];
>
> II. Continuar construindo na Venezuela o socialismo bolivariano do século XXI, como alternativa ao sistema destrutivo e selvagem do capitalismo e, com isso, assegurar a "maior soma de seguridade social, estabilidade política e maior felicidade" para nosso povo [...];
>
> III. Converter a Venezuela em uma potência nos âmbitos social, econômico e político, no interior da Grande Potência Nascente da América do Sul e Caribe, que garanta a conformação de uma zona de paz na nossa América;
>
> IV. Contribuir para o desenvolvimento de uma nova Geopolítica Internacional, na qual tome corpo um mundo multicêntrico e pluripolar que permita lograr o equilíbrio do Universo e garantir a Paz planetária;
>
> V. Preservar a vida no planeta e salvar a espécie humana (República Bolivariana de Venezuela, 2013).

Considerando tais diretrizes, bem como a exposição de motivos inseridas nesse último documento, e também as ações executadas pelo presidente Maduro, classificou-se essa etapa como "radicalização da Revolução". O cenário de crises – econômica (gerada pelo descenso dos preços internacionais do petróleo, por políticas econômicas desacertadas, pela corrupção etc.), política (manifestada na escassa legitimidade do governo Maduro), social (marcada pelos problemas em atender às necessidades básicas dos venezuelanos, pelas condições precárias dos serviços públicos, pela deterioração da infraestrutura nacional etc.) – levou ao uso abusivo das forças de segurança pública.

Ainda que as Fanb sejam protagonistas fundamentais desde o início do processo revolucionário, é nessa etapa que se evidencia com maior clareza que é o braço armado do Estado que sustenta de fato o governo. A construção da relação cívico-militar se mantém, mesmo que apresente mudanças no apoio à população. A atuação das Fanb é autônoma, sem controle efetivo dos entes estatais e sem temor de sanções jurídicas. A consequência é o aumento do conflito

e do número de mortos, feridos e perseguidos políticos, e a violação dos direitos humanos.

Diante do exposto, surge a questão: quanto o aprofundamento da revolução bolivariana apartou as Fanb dos parâmetros constitucionais? Para responder a isso, ainda que de forma parcial, estudaremos a educação militar.

E a educação militar?

Como antes mencionado, as Fanb estão constituídas por quatro componentes – Armada, Exército, Aviação Militar e Guarda Nacional – e complementadas pelos corpos especiais, como a MNB. Para lograr o objetivo de proteção integral do Estado (em segurança e defesa), os membros das diversas Forças requerem preparação operacional e estratégica, fundamentadas tanto nos preceitos constitucionais quanto nos doutrinários.

Por lei, é dever do Estado garantir acesso gratuito e de qualidade ao sistema educacional público para todos os venezuelanos. Conforme os artigos 1º, 2º e 3º da Lei Orgânica da Educação (República Bolivariana de Venezuela, 2009), o ensino nacional deve orientar-se por valores éticos humanistas para a transformação social, respeitando os princípios de responsabilidade social, igualdade, democracia participativa e protagonista, independência, liberdade e emancipação, valorização da defesa e da soberania, formação em uma cultura para a paz, justiça social, equidade e inclusão, com base no desenvolvimento sustentável, na igualdade de gênero, no fortalecimento da identidade nacional, na lealdade com a pátria e com a integração latino-americana e caribenha.

Embora as Fanb estejam estruturadas no interior do poder público nacional, o ensino a elas dirigido deve ser especializado, de acordo com as necessidades do setor de defesa. Como estatuído pela Lei Orgânica das Fanb (República Bolivariana de Venezuela, 2008), a educação militar fundamenta-se nos valores superiores do Estado, ético, morais, culturais e intelectuais, segundo os "parâmetros do

conhecimento e práxis profissional" (artigo 116), bem como no respeito à "unidade, inter-relação, continuidade, coerência, flexibilidade, inovação, factibilidade e produtividade" (artigo 117).

Conforme dita a Constituição (República Bolivariana de Venezuela, 1999), o ensino militar deve obedecer aos preceitos de Bolívar, assim como aos ideais de Zamora, Miranda e Sucre determinados pela doutrina militar vigente. Para reforçar a relação cívico-militar, incluíram-se na Lei de Defesa (artigo 19) duas dimensões educativas:

- *Militar*: formação relacionada às ciências e artes militares, bem como disciplinas científicas e tecnológicas aplicadas à defesa integral da nação. É oferecida apenas aos membros ativos das Forças em centros militares.
- *Cívica*: formação geral destinada ao pessoal civil ou militar pertencente às Fanb. É desenvolvida em centros educacionais não militares.

Segundo Irwing e Langue (2004), os oficiais militares formados no *Plan Andrés Bello* têm uma imagem de si próprios de agentes modernizadores, ao passo que consideram que a direção política e civil é carente de capacidade para superar o flagelo da pobreza, cuja cúpula está permeada pela corrupção, o que é extensivo à sociedade como um todo. Com base em tais ideias, entendem que cabe aos militares estimular o setor civil na solução dessa situação a fim de evitar que se converta em ameaça à segurança nacional.

Em outras palavras, percebe-se que as forças militares profissionais sustentam traços de superioridade perante os civis. Tais traços, do nosso ponto de vista, expressam sinais de pretorianismo que põem em risco a institucionalidade democrática civil, pois permitem que os militares substituam ou exerçam pressão sobre o processo de tomada de decisões do Estado.

O mesmo argumento é defendido pela Asociación Civil Control Ciudadano (2016, p.4):

> Um dos mecanismos mais perigosos de tutela dos militares sobre a sociedade está na criação de teorias sobre qual o papel

> [que os militares] devem desempenhar no Estado e o lugar que devem ocupar na sociedade, especialmente naquelas interpretações que justificam a intervenção [militar] na política e na busca do poder do Estado.

Para o desenvolvimento das atividades educativas, criou-se o Pano Integral de Educação Militar (República Bolivariana de Venezuela, 2011), com a finalidade formular políticas integrais, isto é, orientar processos de planificação, coordenação, organização, execução, controle e avaliação das atividades educativas. Casanova (2012) argumenta que, com as diferentes leis associadas à educação cívico-militar, cria-se um caldo de cultura que influencia a burocracia ministerial tanto da educação quanto da defesa, a partir de uma ética socialista, como determina o Plano de Desenvolvimento Econômico e Social da Nação (2007-2013).

Em reforço ao exposto, a investigação realizada por González (2011, p.53) observa que, a partir de 1998, há um crescimento na criação de instituições de educação superior de matiz castrense, tais como:

- *Universidad Nacional Experimental Politécnica de la Fuerza Armada Nacional Bolivariana*, Unefa (1999) – antigo Instituto Universitário Politécnico das Forças Armadas Nacionais; seu objetivo é formar profissionais nas áreas de ciências, indústria, tecnologia e ciências sociais para o desenvolvimento das Fanb;
- *Escuela de Estado Mayor Conjunto*, EEMC (2005) – dedicada à capacitação de oficiais superiores dos quatro componentes das Fanb na doutrina de ação conjunta;
- *Universidad Militar Bolivariana de Venezuela*, UMBV (2010) – objetiva elevar ao mais alto nível a formação acadêmica das Fanb.

Tais instituições compõem o Sistema Educacional Militar (SEM) cuja missão é formar, capacitar e adestrar os membros das instituições castrenses para a defesa integral do país. A educação fornecida deve ser interdisciplinar, tendo por base a cultura humanista,

científica e de pesquisa que permita promover a liderança em educação, desenvolvendo competências para a adaptação às novas realidades em ciência e tecnologia com ênfase no respeito aos direitos fundamentais e na garantia deles.

Os temas transversais da educação militar estão orientados para a inovação no intuito de promover a independência tecnológica por meio do Sistema de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação (Sidi) das Fanb. Vale lembrar que o Sidi é parte do Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología.

O SIDI-Fanb tem seus marcos legais na Ley Orgánica de la Fuerza Armada Nacional Bolivariana (2014), na Ley Orgánica de Seguridad de la Nación (2014), na Ley del Plan de la Patria (2013), na Ley Orgánica de Ciencia, Tecnología e Innovación (2010), no Plan Estratégico de Desarrollo de la Fanb 2013-2019 (Plan Sucre II), bem como nas Líneas Rectoras de Investigación de la Fanb, quais sejam:

- *Defesa militar*: operações militares, desenvolvimento tecnológico e indústria militar, educação militar;
- *Cooperação na manutenção da ordem interna*: gerência militar nos estados de exceção, apoio aos serviços da administração pública civil;
- *Participação ativa no desenvolvimento nacional*: pesquisa e desenvolvimento nos âmbitos político, social, econômico, cultural, ambiental, geográfico e militar.

A simples leitura mostra que são linhas bastante extensas. Porém, de acordo com cada componente das Fanb, às instituições educativas subordinadas ao Ministério da Educação cabe circunscrever as linhas operativas de modo que todo desenvolvimento em pesquisa guarde coerência com toda a estrutura.

Em termos gerais, a profissionalização das Forças está acordo com o ordenamento jurídico vigente; por exemplo, há coerência discursiva entre elementos, valores, princípios e referências históricas sobre os quais repousa a doutrina militar bolivariana presente tanto na educação militar quanto na relação de corresponsabilidade

cívico-militar, do respeito aos direitos humanos e da defesa integral da nação.

Para além do marco jurídico, entretanto, as funções das Fanb são questionadas. Há quem diga que as Fanb desempenham funções muito além daquelas definidas pela Constituição de demais leis vigentes. Esse excesso de funções é particularmente identificado na chamada etapa de "radicalização da Revolução Bolivariana", quando aumentaram os conflitos sociais, econômicos e políticos no país. Essa é, por exemplo, a posição refletida no Informe de 2019 apresentado de Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos (Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 2019), o qual chama a atenção para violações que direta ou indiretamente afetam os direitos civis, políticos, sociais e culturais dos cidadãos venezuelanos. No informe, argumenta-se ainda que a escalada do conflito e a violação dos direitos fundamentais estão relacionados com "a paulatina militarização das instituições do Estado na última década".

Considerações finais

Durante a chamada etapa de reconstrução da pólis, as Forças Armadas foram submetidas a mudanças profundas que afetaram seu processo de construção de identidade, a partir de então associado à doutrina bolivariana, o que resultou inclusive em nova denominação para elas – Forças Armadas Nacionais Bolivarianas –, fruto também da incorporação da MNB como corpo complementar das Fanb. Como defendido, isso gerou controvérsias na própria estrutura organizativa das Fanb que extrapolam o direito constitucional vigente no país.

As diretrizes para formação e operações das instituições castrenses estão de acordo com as ideias bolivarianas, inspiradas ideologicamente nos heróis da pátria, como Francisco de Mira, Ezequiel Zamora, Antonio José de Sucre, entre outros. Defendem ideias como a busca pela independência, o anti-imperialismo, a democracia

social e o antineoliberal, auspiciando o socialismo do século XXI. É coerente também com os Planos da Pátria (2007-2013; 2013-2019; 2019-2025), que incluem diversos planos educacionais relativos às missões militares.

O texto constitucional, ao enfatizar a responsabilidade cívico-militar pela defesa, propiciou a participação ativa das Fanb em assuntos externos, além de reforçar as funções tradicionais das Forças Armadas. Também a definição de segurança nacional se modificou profundamente a partir de 1999, especialmente por considerar que ela é pilar fundamental para a defesa integral da nação, o que inclui os setores político, econômico, social, cultural, ambiental e, logicamente, educacional.

Quanto ao setor educacional da defesa, houve um grande debate que girou em torno principalmente do seguinte tema: se o processo levaria ao fortalecimento da educação militar ou à militarização da educação como um todo. O novo conceito de segurança e defesa baseia-se no princípio da corresponsabilidade, o que implica que sua garantia é responsabilidade tanto dos civis quanto dos militares.

No que se refere ao processo de formação e profissionalização dos oficiais, ele foi incorporado ao sistema educativo nacional, ou seja, tanto a educação civil quanto a militar compartilham princípios, valores e elementos doutrinários. Assim, o pensamento, as ações e as decisões nas e das Fanb seguem a mesma lógica de outras instituições, sejam públicas ou privadas, do país, cuja avaliação assenta-se no cumprimento do "compromisso bolivariano" expressado na Lei Maior venezuelana.

Referências

ALTO COMISIONADO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LOS DERECHOS HUMANOS. Informe de la Oficina de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos sobre Venezuela insta a adoptar de inmediato medidas para detener y remediar graves violaciones de derechos. ACNUDH, 2019. Disponível em: https://www.ohchr.org/SP/NewsEvents/

Pages/DisplayNews.aspx?NewsID=24788&LangID=S. Acesso em: 30 mar. 2020.

ASOCIACIÓN CIVIL CONTROL CIUDADANO. Una revisión crítica al Anteproyecto de Ley de Educación Militar. Caracas: @Ovesede, 2016. Disponível em: http://www.controlciudadano.org/web/wp-content/uploads/Una-revisi%C3%B3n-cr%C3%ADtica-al-Anteproyecto-de-Ley--de-Educaci%C3%B3n-Militar-Estudio.pdf. Acesso em: 30 mar. 2020.

CASANOVA, C.¿Educación militar, educación para la paz? *Aldea Mundo*, v.17, n.33, p.49-51, ene./jun. 2012.

CHÁVEZ cambió nombre de las FF.AA. e incorpora milicias. Ámbito, 4 ago. 2008 Disponível em: https://www.ambito.com/mundo/chavez-cambio--nombre-las-ffaa-e-incorpora-milicias-n3510813. Acesso em: 30 mar. 2020.

CHÁVEZ, H. *La doctrina militar bolivariana y el poder nacional*. [Marcos, avaliar ajuste] Caracas: Ministerio del Poder Popular para la Comunicación y la Información, 2009. Disponível em: http://www.psuv.org.ve/wp-content/uploads/2014/12/La-doctrina-militar-bolivariana-y-el-poder-nacional.pdf. Acesso em: 30 mar. 2020.

COLMENAREZ, Elio. *La insurrección de febrero – una análisis para la lucha revolucionaria*. Caracas: Ediciones La Chispa, 1989.

ECURED. Revolución bolivariana. 2020. Disponível em: https://www.ecured.cu/Revoluci%C3%B3n_bolivariana. Acesso em: 30 mar. 2020.

GONZÁLEZ, E. *La educación avanzada en la Fuerza Armada como estrategia para la participación en el desarrollo nacional*. Caracas, 2011. Tesis (Doctorado en Educación) – Universidad Central de Venezuela.

GONZÁLEZ CRUZ, F. La penta división del poder em Venezuela. *Revista Brasileira de Direito Constitucional – RBDC*, n.10, p.113-123, jul.-dez. 2007.

HERNÁDEZ, J. Las relaciones cívico-militares en la Venezuela de Chávez. Análisis GESI, 2017. Disponível em: https://www.seguridadinternacional.es/?q=es/print/1030. Acesso em: 30 mar. 2020.

IRWING, D.; LANGUE, F. Militares y democracia ¿El dilema de la Venezuela de principios del siglo XXI?. *Revista de Indias*, v.LXIV, n.231, p.549-60, 2004.

JACOME, F. Los militares en la política y economía en Venzuela. *Nueva Sociedad*, n. 274, p.119-28, mar./abr. 2018. Disponível em: https://nuso.org/media/articles/downloads/8.TC_Jacome_274.pdf. Acesso em: 30 mar. 2020.

KORNBLITH, M. Del Puntofijismo a la Quinta República: elecciones y democracia en Venezuela. *Colombia Internacional*, n.58, p.160-94, jul./dic.

2003. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/812/81205807.pdf. Acesso em: 30 mar. 2020.

MINISTERIO DEL PODER POPULAR PARA LA DEFENSA. Fuerza Armada. Caracas, 2020. Disponível em: http://www.mindefensa.gob.ve/mindefensa/fuerza-armada/. Acesso em: 30 mar. 2020.

MUNDÓ, M. Las misiones educativas: ¿política pública para la inclusión o estrategia para el clientelismo político? *Cuadernos del Cendes*, v.26, n.71, p.27-65, 2009. Disponível em: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&p. Acesso em: 30 mar. 2020.

NORDEN, D. Civilian authority without civilian dominance? *Nueva Sociedad*, n.170-187), 2008. Disponível em: https://nuso.org/media/articles/downloads/3501_1.pdf. Acesso em: 30 mar. 2020.

ORTEGA, M.; SERRITIELLO, A.; PICCARDO, A.; GONZÁLEZ, P. De militares, para militares. Venezuela: Fundación editorial el perro y larana, 2006.

Osorio, J. *Fundamentos del análisis social. La realidad social y su conocimiento*. Universidad Autónoma Metropolitana. México D.F. – México: Fondo de Cultura Económica, 2001.

QUINTERO, C. *La doctrina militar para la Seguridad y Defensa de Venezuela*. Revisión a partir de las actuales formas de violencia política en las Relaciones Internacionales. Caracas, 2013. Trabajo Especial de Grado (Especialización en Derecho y Política Internacionales) – Universidad Central de Venezuela, Caracas. Disponível em: http://saber.ucv.ve/bitstream/123456789/4816/1/T026800008207-0-carlosquintero_finalpublicacion-000.pdf. Acesso em: 19 ago. 2021.

RAMOS, F. Los militares y el deterioro democrático en Venezuela. *Estudios Políticos*, n.53, p.260-82, 2018. doi: 10.17533/udea.espo.n53a12.

RAMOS, F.; OTÁLVARO, A. (2010). La Fuerza Armada Nacional en la Revolución Bolivariana. *Desafío*, n.18, p.11-49, 2010. Disponível em: https://revistas.urosario.edu.co/index.php/desafios/article/view/390.

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA. Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. Caracas, 1999.

______. Plan de Desarrollo Económico y Social 2001-2007. Caracas, 2001.

______. Plan de Desarrollo Económico y Social de la Nación para el período 2007-2013. Caracas, 2007.

______. Ley Orgánica de la Fuerza Armada Nacional Bolivariana. Caracas, 2008.

______. Ley Orgánica de Educación. Caracas, 2009.

______. Plan Integral Educación Militar de las Fuerzas Armadas Bolivarianas. Republica Bolivariana de Venezuela, 2011.

_____. Plan de la Patria: Segundo Plan Socialista de Desarrollo Económico y Social de la Nación, 2013-2019. Caracas, 2013.

RODRÍGUEZ, E. (2013). *Análisis comparado de la política exterior de Venezuela durante el período del "Puntofijismo" (1958-1998) y de "Reconstrucción de la polis" (1999-2011) en materia de integración*. Bogotá, 2013 Tesis (Maestría) –Pontificia Universidad Javeriana.

RODRÍGUEZ, V. La educación para la Defensa Integral de la Nación busca continuar con la tradición militarista. Factum, jun. 2020. Disponível em: http://w2.ucab.edu.ve/la-educacion-para-la-defensa-integral-de-la-nacion-busca-continuar-con-la-tradicion-militarista.html.

ROJAS, W. Chávez propone cambiar nombre de la FAN en reforma constitucional. Agencia Bolivariana de Noticias, 28 dic. 2002.

UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL POLITÉCNICA DE LA FUERZA ARMADA NACIONAL. 2020. Disponível em: http://www.unefa.edu.ve/portal/historia.php.

Sobre os autores

Ana Milena Molina Graduada em Relações Internacionais pela Universidade Jorge Tadeo Lozano e especialista em Estudos Socioambientais. Professora pesquisadora do Programa de Relações Internacionais e Estudos Políticos da Faculdade de Estudos a Distância da Universidade Militar Nova Granada. Membro do Grupo de Pesquisa Processos de Integração, Regionalização e Estruturas Organizacionais.

Ana Penido Doutora em Relações Internacionais pelo Programa Interinstitucional (Unesp/Unicamp/PUCSP) de Pós-Graduação em Relações Internacionais "San Thiago Dantas". Pesquisadora do Grupo de Estudos de Defesa e Segurança Internacional (Gedes) e do Instituto Tricontinental.

Carlos Alberto Ardila Castro Doutorando em Educação da Universidade Internacional Ibero-Americana (México), mestre em Negócios e Relações Internacionais pela Universidade Militar Nova Granada (Colômbia) e graduado em Ciências Militares pela Escola Militar de Cadetes "General José María Córdova". Pesquisador associado do Colciencias e chefe de pesquisa da Escola Superior de Guerra "General Rafael Reyes Prieto" da República da Colômbia. Docente, pesquisador e líder do grupo de pesquisa Centro de Gravidade da Escola Superior de Guerra "General Rafael Reyes Prieto".

César Huertas Rodríguez Mestre em Ciência Política e Governo pela Pontificia Universidad Católica del Perú e graduado em Engenharia Mecânica

Especialista em Armamento pela Escuela Superior Técnica del Ejército Argentino. Tem estudos em Administração de Empresas realizados na Universidad de Piura e na Escuela Superior de Administración de Negocios (Esan). Foi diretor de Educação e Doutrina no Ministério de Defesa do Peru. Lecionou no Centro de Altos Estudos Nacionais (Caen), em diversas universidades peruanas – Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Universidad de Lima e Universidad Nacional Federico Villareal – e em institutos acadêmicos do Exército do Peru. No Exército, liderou unidades e projetos relevantes nos âmbitos tecnológico e logístico. General de brigada (reformado) do Exército do Peru.

Clarice Rocha Bacharela em Relações Internacionais pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Membro do Grupo de Estudos Críticos sobre Políticas de Defesa, Cooperação, Segurança e Paz (COOP & PAZ).

Cláudio de Carvalho Silveira Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e graduado em Filosofia e Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj). Realizou estudos de pós-doutorado no Programa Interinstitucional (Unesp/Unicamp/PUCSP) de Pós-Graduação em Relações Internacionais "San Thiago Dantas" (2018); no Instituto Universitário 'Gutiérrez Mellado' (Madri, 2011) e na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista (Unesp, Campus de Franca, 2003). Professor associado 1 do Departamento de Relações Internacionais e do Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da UERJ e membro do Grupo de Estudos de Defesa e Segurança Internacional (Gedes).

Cristiano Guerra Mestre em Relações Internacionais pela Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (Flacso-Argentina). Membro do Grupo de Estudos Críticos sobre Políticas de Defesa, Cooperação, Segurança e Paz (COOP & PAZ).

Daniel Locattelli Pagliaro Doutorando em Ciência Política da Universidad San Martín (Buenos Aires) e mestre e bacharel em Ciência Política pela Universidad de la República (Uruguai). Membro do Comitê "Forças Armadas e Sociedade" (RC 24) da International Political Science Association (Ipsa). Coronel reformado do Exército uruguaio.

Eduardo Mei Doutor em História pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), pós-graduado em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas

(Unicamp) e graduado em Ciências Sociais pela Unicamp. Docente de Sociologia do curso de Relações Internacionais da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (FCHS) da Unesp. Membro do Grupo de Estudos de Defesa e Segurança Internacional (Gedes) e filiado à Associação Brasileira de Relações Internacionais (Abri).

Elio Colmenarez Matemático e professor do Instituto de Altos Estudios de Defensa Nacional (Iaeden), atualmente responsável pela disciplina "*Luchas del movimiento obrero en Venezuela*". Foi vice-ministro da Indústria (2006-2007), vice-ministro do Trabalho (2009-2015) e vice-ministro do Planejamento Social e Institucional (2016-2017).

Emilmar Sulamit Rodríguez Caldera Mestra em Relações Internacionais pela Pontificia Universidad Javeriana (Colômbia) e licenciada em Relações Internacionais pela Universidad Central de Venezuela. Docente do Programa de Relações Internacionais e Estudos Políticos da Universidad Militar Nueva Granada (Colômbia). Pesquisadora do Grupo Pireo.

Érica Winand Doutora em História pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Professora associada do Departamento de Relações Internacionais da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Líder do Grupo de Estudos Críticos sobre Políticas de Defesa, Cooperação, Segurança e Paz (COOP & PAZ) e membro do Grupo de Estudos de Defesa e Segurança Internacional (Gedes).

Henry Cancelado Franco Mestre em Análise de Problemas Contemporâneos pela Academia Diplomática de San Carlos (Colômbia) e graduado em Ciência Política pela Universidade Nacional da Colômbia (Bogotá). Professor pesquisador da Escola Superior de Guerra "General Rafael Reyes Prieto", no Centro de Estudos Estratégicos sobre Segurança e Defesa Nacional (CSEDN).

Jorge Rodrigues Mestre em Relações Internacionais pelo Programa Interinstitucional (Unesp/Unicamp/PUCSP) de Pós-Graduação em Relações Internacionais "San Thiago Dantas". Pesquisador do Grupo de Estudos de Defesa e Segurança Internacional (Gedes).

José Manuel Ugarte Doutor em Direito Administrativo pela Faculdade de Direito da Universidade de Buenos Aires (UBA). Professor da Faculdade de Direito da UBA, professor de Direito Administrativo da Universidade Católica de Santiago del Estero e da Escola do Corpo de Advogados do Estado, e do curso

de Mestrado em Direito Administrativo da Universidade Aberta Interamericana. Foi professor de diversas instituições, como a Escola de Defesa Nacional e o Instituto Universitário de Segurança Marítima.

José Miguel Florez Mestrando em Estudos Internacionais da Universidad Torcuato Di Tella (Argentina) e licenciado em Sociologia pela Pontificia Universidad Católica del Perú. Foi secretário de Gestão Social e Diálogo, subsecretario de Gestão de Conflitos do Conselho de Ministros do Peru (PCM), diretor-geral de Ordem Pública do Ministério do Interior (Mininter), diretor-geral de Política e Estratégia e assessor do Ministério de Defesa (Mindef). Foi consultor para diferentes projetos de pesquisa de instituições no Peru e na América Latina, gerente de Projetos do Social Capital Group e pesquisador do Instituto de Defensa Legal.

Libardo Antonio Tobón Martínez Mestre em Política e Estudos Internacionais pela Universidade de Rosario, na Colômbia, e especialista em Docência Universitária pelo Centro de Educação Militar. Escritor, internacionalista e cientista político da Universidade de Nova Granada. Autor de *Köster*, livro de memória histórica do conflito na Colômbia. Militar aposentado do Exército Nacional da Colômbia.

Liza Zúñiga Mestra em Criminologia pela Universidade de Edimburgo, Escócia, e graduada em Ciência Política pela Pontifícia Universidade Católica do Chile. Docente e pesquisadora da Escola de Gendarmerie do Chile (sistema penitenciário).

Loreta Telleria Escobar Doutoranda em História da Universidade de Havana e mestra em Estudos Políticos e Sociais Latinoamericanos pela Universidad Alberto Hurtado (Chile); Licenciada em Ciências Políticas e Economia pela Universidad Mayor de San Andrés (Bolívia). Cientista política e economista.

Lucas Scaldaferri Bacharel em Direito pelo Centro Universitário UniFanor e licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (Ufba).

Milagro Mengana Castañeda Doutora em Relações Internacionais pelo Programa Interinstitucional (Unesp/Unicamp/PUCSP) de Pós-Graduação em Relações Internacionais "San Thiago Dantas" e mestra em Direito Penal pela Universidad de Oriente (Cuba). Foi professora, coordenadora e pesquisadora no curso de Licenciatura de Direito da Universidad de Las Tunas (Cuba).

Paco Moncayo Gallegos Licenciado e doutor em Ciências Internacionais pelo Instituto de Pós-Graduação da Universidade Central do Equador. Docente universitário e *senior fellow* do United Nations Institute for Training and Research (Unitar). Membro da Academia Nacional de História e da Academia de História Militar. General do Exército e ex-chefe do Comando Conjunto das Forças Armadas equatorianas. Foi deputado e prefeito do distrito metropolitano de Quito por dois períodos.

Patrícia Diniz Fassi Bacharelanda em Relações Internacionais e bolsista de iniciação científica (Programa Voluntário de Iniciação Científica – Provic) da Universidade Federal do Amapá (Unifap).

Paulo Gustavo Pellegrino Correa Doutor em Ciência Política pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Professor do curso de Relações Internacionais e do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Fronteira (PPGEF) da Universidade Federal do Amapá (Unifap).

Suzeley Kalil Livre-docente em Ciência Política pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Professora do Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais San Tiago Dantas e da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista (FCHS-Unesp), *campus* de Franca. Líder do Grupo de Estudos para a Paz, pesquisadora do Grupo de Estudos de Defesa e Segurança Internacional (Gedes) e bolsista de produtividade em pesquisa (Pq-2) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Este livro propõe um conjunto de estudos sobre a educação militar na América do Sul, exceto a Guiana Francesa, departamento francês em ultramar.

Na América Latina, não há uma entidade que padronize a estrutura política e o modelo de educação militar, como ocorre na União Europeia. Cada país adota formas e normas que acredita serem as mais adequadas para educar seus militares.

Nesse contexto latino-americano, dada a constante participação dos militares na política, com a manutenção menor ou maior da autonomia político-institucional das Forças Armadas, nem sempre há conexão entre os sistemas civil e militar de ensino.

Todavia, conforme os textos reunidos neste livro exemplificam, a região conheceu, no interior dos processos de transição dos regimes burocrático-autoritários para governos democráticos que marcaram os últimos trinta anos, tentativas, mais ou menos profundas, de maior controle civil sobre a educação militar.

Suzeley Kalil é livre-docente em Ciência Política pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Professora do Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais "San Tiago Dantas" e da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (FCHS) da Universidade Estadual Paulista (Unesp), *campus* de Franca. Líder do Grupo de Estudos para a Paz, pesquisadora do Grupo de Estudos de Defesa e Segurança Internacional (Gedes) e bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Eduardo Mei é doutor em História pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), pós-graduado em Filosofia pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e graduado em Ciências Sociais pela mesma instituição. Docente de Sociologia do curso de Relações Internacionais da Faculdade de Ciências Humanas e Sociais (FCHS) da Unesp. Membro do Grupo de Estudos de Defesa e Segurança Internacional (Gedes) e filiado à Associação Brasileira de Relações Internacionais (Abri).

Cláudio de Carvalho Silveira é doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Realizou pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais "San Thiago Dantas", no Instituto Universitário 'Gutiérrez Mellado' (Madri) e na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual Paulista (Unesp), *campus* de Franca. Professor do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e membro do Grupo de Estudos de Defesa e Segurança Internacional (Gedes).

Imagem de capa: Colégio Militar do Rio de Janeiro (CMRJ)